جـامعـة مـؤتة
عمادة الدراسـات العليا

# أثر أساليب التدريب على فاعلية البرامج التدريبية في المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني في المملكة العربية السعودية (دراسة ميدانية)

إعداد الطالب
صالح محمد العطوي

إشراف
الأستاذ الدكتور حلمي شحادة

رسـالة مـقدمة إلـى عمادة الدراسات العليا
استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
فـي الإدارة العـامة قسـم الإدارة العـامـة

جامعة مؤتة، 2007

الآراء الواردة في الرسالة الجامعية

لا تُعبر بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة

بسم الله الرحمن الرحيم

MUTAH UNIVERSITY
Deanship of Graduate Studies

جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

*نموذج رقم (14)*

# قرار إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالب صالح محمد العطوي الموسومة بـــ:

**أساليب التدريب وأثرها على فاعلية البرامج التدريبية في المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني في المملكة العربية السعودية/دراسة ميدانية**

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في **الإدارة العامة .**

**القسم: الإدارة العامة.**

| | التوقيع | التاريخ | |
|---|---|---|---|
| أ.د. حلمي شحادة يوسف | | 2007/12/9 | مشرفاً ورئيسا |
| أ.د. نضال صالح الحوامدة | | 2007/12/9 | عضواً |
| د. معتصم عبدالوهاب المجالي | | 2007/12/9 | عضواً |
| د. رائد محمد العضايلة | | 2007/12/9 | عضواً |

عميد الدراسات العليا

أ.د. حسام الدين المبيضين

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
e-mail: dgs@mutah.edu.jo sedgs@mutah.edu.jo

مؤته – الكرك – الاردن
الرمز البريدي :61710
تلفون :03/2372380-99
فرعي 5328-5330
فاكس 03/2 375694
البريد الالكتروني

## الإهداء

إلى السنديانة... إلى نبع الطموح والدعم الذي لا ينضب...
إلى الحنجرة التي خرجت منها آهاتي... إلى اليد التي خططت بها كلماتي...
إلى خيوط الشمس الدافئة التي أشرقت لحظات فرحي وغربت لحظات حزني... إلى الأيادي التي لفتني ليالي السهر الباردة...

**أمي وأبي أطال الله في عمرهما**

إلى العيون التي سهرت لإنجاح عملي...
وانتظرت طلوع فجره...

**زوجتي وأولادي...**

**لهم جميعاً... أهدي هذا العمل...**

**صالح محمد العطوي**

# الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسـلين وعلـى آلـه وصحبه أجمعين.

لا يسعني وأنا على مشارف الانتهاء من هذه الرسالة إلاّ أن أتوجـه بأسـمى آيات الشكر وعظيم التقدير والامتنان إلى أستاذي الفاضل الأستاذ الـدكتور حلمـي شحادة، الذي تولى الإشراف على هذه الرسالة، فلم يبخل علي بالجهد والتوجيه على الرغم من ضيق وقته وكثرة مشاغله، فقد كان لرعايته وتشجيعه الأثر البـارز فـي إثراء هذه الرسالة، فله مني جزيل الشكر وبالغ التقدير.

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى الأستاذ الدكتور: حلمـي شـحادة، وا الأسـتاذ لدكتور: نضال الحوامدة، والدكتور: رائد العضايلة، والدكتور: معتـصم المجـالي، لتفضلهم بقراءة هذه الرسالة ومناقشتها.

وفي الختام أتوجه بالشكر والتقدير إلى كل من قدم لي العون والمـساعدة مـن الأهل والزملاء والأصدقاء ولكل من ساعدني في تنفيذ الجانب التطبيقي في البحث، سائل المولى عز وجل أن يجزيهم عني خير الجزاء.

**صالح محمد العطوي**

## قائمة المحتويات

| المحتوى | الصفحة |
| --- | --- |

## قائمة الجداول

# قائمة الملاحق

# الملخص

**أساليب التدريب وأثرها على فاعلية البرامج التدريبية في المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني في المملكة العربية السعودية**

**صالح العطوي**

**جامعة مؤتة، 2007**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى أساليب التدريب وأثرها على فاعلية البرامج التدريبية في المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني في المملكة العربية السعودية، لتحقيق أهداف الدراسة فقد تم استخدم إستبانة مطورة لغرض جمع البيانات من أفراد عينة الدراسة والبالغ تعداده (548) مفردة، وقد تم استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل بيانات الاستبانة اعتماداً أساليب إحصائية وتحليلية للإجابة عن أسئلة الدراسة، واختبار فرضياتها، وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

1- أن المتوسط العام لتصورات المبحوثين لأساليب التدريب المتبعة جاءت بدرجة مرتفعة. وأن المتوسط العام لتصوراتهم لمدى فاعلية البرامج التدريبية جاءت أيضاً بدرجة مرتفعة.
2- وجود أثر لأساليب التدريب المتبعة في فاعلية البرنامج التدريبي للمتدربين في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية.

وتوصي الدراسة بضرورة تحسين بيئة التدريب وذلك بتوفير قاعات خاصة بالتدريب مزوجة بكافة وسائط التدريب، وتحسين البنية الأساسية للتدريب بالاستفادة من معهد الإدارة العامة واختيار المدربين ممن لهم ممارسات في وظائف التعليم العام بالإضافة لوظيفتهم الأكاديمية وممارستهم لطرق مبتكرة في التدريب تشجع المتدربين على التفاعل مع بيئة التدريب.

## Abstract

**Training Methods and their Impact on the Effectiveness of Training Programs in the General Organization for Technical Education and Vocational Training in Saudi Arabia.**

**Saleh Al-Atwi**
**Mu'tah University, 2007**


This study aimed at identifying the training methods and their impact on the effectiveness of training programs in the General Organization for Technical Education and Vocational Training in Saudi Arabia. To achieve the objectives of the study, a survey was developed and administer. The study sample consisted of (548) respondents. SPSS was utilized to analyze the answers of the respondents. Findings of study were as follows:

1. The respondents' perceptions towards the training methods used in the General Organization for Technical Education and Vocational Training in Saudi Arabia were high. Also, their perceptions towards the effectiveness of training programs were high.
2. There was a significant statistical effect of the training methods used on the effectiveness of the training program for interns in the General Organization for Technical Education and Vocational Training in Saudi Arabia.

The study stresses on the need to improve the organizational environment by providing training and special training rooms in all modes of dual training. It also calls for improving the infrastructure of the training through consultation with the Institute for Public Administration. Furthermore, the study emphasizes on selecting trainers who have worked in both public education and the academic profession to exercise innovative ways to encourage the training of interns to interact with the training environment.

# الفصل الأول

# خلفية الدراسة ومشكلتها

## 1.1 مقدمه:

يعتبر العنصر البشري، هو غاية التنمية وأداتها في الوقت ذاته، فإن الاهتمام أصبح منصباً على تدريب وتأهيل الكوادر البشرية القادرة على إدارة المؤسسات بكفاءة عالية فلم تعد الإدارة العليا في قمة الهرم الإداري هي وحدها محط العناية، بل أصبحت الإدارة الفرعية ولكافة المستويات أيضاً تنال نفس العناية نظراً لتشابك المؤثرات بين هذه الإدارات ولأن انسجامها وتوافقها هو السبب لتحقيق غايات المؤسسات أو الأجهزة التي تعمل فيها.

ورغم اختلاف الكّتاب والباحثين حول تعريف التدريب إلا أن هذه التعريفات تتفق على أنها تسير إلى التغيير أو التطوير، ويرى (باسودان، 2006) أن التدريب يعني التغيير إلى شيء أحسن، أو تطوير الشخص في مجموعة معلوماته، وقدراته ومهاراته، وأفكاره، فالتدريب عملية مستمرة محورها الفرد في مجموعة تهدف إلى إحداث تغيرات سلوكية وفنية وذهنية فيه لمقابلة احتياجات محددة حالية أو مستقبلية.

ونتيجة للتغيرات التي تعيشها المنظمات في الوقت الحاضر، سواء كانت هذه التغيرات تكنولوجية أم تنظيميه، فإنها أصبحت تفرض عليها ضرورة توافق قدرات العاملين مع ما يستجد من هذه التطورات بغية تحقيق استمرارها، ومن هنا أصبح التدريب وسيلة مهمة لتحقيق ما تصبو إليه المنظمات، وأصبح لزاماً على هذه الأجهزة أن تبحث عن البرامج التدريبية المناسبة للعاملين في مراكز التدريب المختلفة.

ونظراً لكون التدريب هو اللبنة الأساسية لتنمية القوى البشرية من أجل مواكبة التطورات السريعة لمختلف الجوانب والميادين، فقد أصبح التدريب عمل إستراتيجي لأي منظمة، وأصبح يرصد له موازنات مستقلة، ومراكز متخصصة، من أجل النهوض بهذه العملية واكتساب الأفراد خبرات ومهارات جديدة تساهم في تعزيز هدف المنظمة وترفع من مستوى أداء العاملين فيها (ياغي، 1999).

كما إن التدريب يحافظ على بقاء المنظمات في القمة ويحول دون تراجعها وانحدارها، لأنه يؤدي إلى تجدد المهارات والقدرات للأفراد العاملين فيها، وبالتالي يؤدي إلى تنشيط كافة مرافق وأقسام وإدارات المنظمة، ويبعث الروح في العملية الإنتاجية لها، فتصبح المنظمة كأنها ولدت من جديد ولكن بمهارات وقدرات وخبرات متقدمة عن مرحلة الإنطلاق (اللحيد، 1997).

أن جميع المنشآت بجميع أنواعها وأنشطتها المختلفة اهتمت بموضوع التدريب، وأنشأت له إدارات مستقلة، لأنه لا يخدم المتدرب فقط ولكنه في النهاية يخدم أهداف المنشأة (القبلان،1991).

ولا بد من الأخذ بعين الاعتبار بأن عملية عقد البرامج التدريبية، يجب أن يتم تصميمها والإعداد لها بطريقة تربطها مع بيئة عمل المشتركين، وبشكل يساعد على تلبية المهام الوظيفية التي تتطلبها الوظائف والتي تخدم العملية الإنتاجية في المنظمات ويزيد من رضا الجمهور المتعامل معها، وكذلك شعور الأفراد المشتركين في هذه البرامج بحصولهم على معلومات ومهارات جديدة سوف تساعدهم على ترجمتها في أعمالهم ووظائفهم التي يعملون فيها، فعندما يتحقق هذا الانسجام ما بين البرامج التدريبية وبيئة عمل المشتركين في هذه البرامج تصبح أكثر فاعليه وتحقق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها من خلال التدريب (الفارس، 1996).

## 2.1 مشكلة الدراسة:

تعتبر عملية التدريب في عصرنا الحاضر من الأمور الملحـة لقيـام الجميـع بعملهم بكفاءة وفاعلية، نظراً للمتغيرات المتسارعة فـي مجـال المعرفـة ونظـم المعلومات. كما يجب أن يحظى باهتمام جميع القائمين على عمليات الإنتـاج لأنـه مرتبط بالكفاية الإنتاجية في أي منظمة.

وعلى الرغم من اهتمام المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني من رفع وتطوير مستوى كفاءات المتدربين وتنمية قدراتهم ومهارتهم أثناء الخدمـة. إلاّ أن أسـاليب التدريب عموماً تعاني من الاعتماد على الوسائل النظرية في التدريب بـالرغم مـن المحاولات الجادة للابتعاد عن الوسائل النظرية والاستعانة بالتقنيات الحديثة في ذلك،

ولكن تنقصها الإمكانات المادية والبشرية وبالتالي فإن الوسائل المستخدمة في الغالب هي وسائل تقليدية تعتمد على الجانب النظري بشكل كبير.

لذا تعزى مشكلة الدراسة إلى وجود غموض يكتنف الأساليب التدريبية من جهة، والتطلعات المنشودة لتحقيق أهداف هذه البرامج للنهوض بمستوى المتدربين إلى مستويات متقدمة من جهة أخرى، وتظهر المشكلة بشكل رئيسي عند الإعداد لهذه البرامج وذلك بظهور فجوة بين أهداف ومواضيع وأساليب هذه البرامج، وبين احتياجات وطبيعة عمل المتدربين ومدى تحقيقها لطموحاتهم التي كانوا يسعون إليها قبل عقد مثل هذه الدورات التدريبية.

## 3.1 أسئلة الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما هي تصورات المبحوثين لأساليب التدريب المتبعة في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية؟

السؤال الثاني: ما تصورات المبحوثين لمستوى فاعلية البرنامج التدريبي للمتدربين في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية؟

السؤال الثالث: هل هنالك علاقة ارتباطية بين متغير الدراسة المستقل (أساليب التدريب) وكلّ بعد من أبعاده والمتغير التابع (فاعلية البرنامج التدريبي)؟

## 4.1 أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحليل أثر أساليب التدريب في مستوى فاعلية البرنامج التدريبي للمتدربين في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية، وينبثق من هذا الهدف الأهداف الفرعية التالية:

1. تكوين إطار نظري للتعرف على مفاهيم كل من أساليب التدريب ومستوى فاعلية البرنامج التدريبي وما يرتبط بهما من مفاهيم.
2. التعرف على تصورات المتدربين نحو الأساليب التدريبية التي تقدمها المؤسـسة العامة للتعليم الفني والمهني.

3. التعرف على تصورات المتدربين نحو مستوى فاعلية البرنامج للمتدربين في المؤسسة العامة للتعليم.
4. تحديد العلاقة بين أساليب التدريب ومستوى فاعلية البرنامج التدريبي لدى المتدربين في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية.
5. التوصل إلى نتائج والخروج باستنتاجات وتوصيات تساعد في تحقيق درجة عالية من فاعلية البرنامج التدريبي للمتدربين في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني، يستفيد منها القائمين على هذه البرامج.

## 5.1 أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من الأهمية المتزايدة لأساليب التدريب في حياة المنظمات والأفراد. إذ أن لها تأثير واضح في خط سير العمل في المنظمة، وفي تحسين فاعلية البرامج التدريبية.

وتستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال:

1- إلقاء المزيد من الضوء على أساليب التدريب المتبعة في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية.
2- إضفاء المزيد من الفهم عن طبيعة العلاقة بين أساليب التدريب ومستوى فاعلية البرنامج التدريبي للمتدربين.
3- تساعد الدراسة في تقديم معلومات عن مستوى فاعلية البرنامج التدريبي مما يساعد القيادات الإدارية المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية في معرفة جوانب التغيير المطلوبة في نوعية الأساليب والبرامج والخدمات التي تعمل على تحقيق الإشباع والأداء.
4- تعزيز ميدان الدراسات والبحوث بدراسة قد تكون مرجعا مهما للأكاديميين والباحثين في موضوع أثر أساليب التدريب في مستوى فاعلية البرنامج التدريبي.

**6.1 فَرضِيات الدراسة:**

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، تم صياغة الفَرضِيات التالية:

الفَرضِية الأولى: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية لأساليب التدريب (المحاضرة، دراسة الحالة، التدريب العملي، تمثيل الأدوار، التعليم المبرمج، المناقشة) في فاعلية البرنامج التدريبي للمتدربين في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية.

الفَرضِية الثانية: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية لأساليب التدريب (المحاضرة، دراسة الحالة، التدريب العملي، تمثيل الأدوار، التعليم المبرمج، المناقشة) في الرغبة في التطوير الذاتي للمتدربين في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية.

الفَرضِية الثالثة: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية لأساليب التدريب (المحاضرة، دراسة الحالة، التدريب العملي، تمثيل الأدوار، التعليم المبرمج، المناقشة) في مكان وبيئة انعقاد البرنامج التدريبي للمتدربين في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية.

الفَرضِية الرابعة: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية لأساليب التدريب (المحاضرة، دراسة الحالة، التدريب العملي، تمثيل الأدوار، التعليم المبرمج، المناقشة) في انسجام المتدربين للمتدربين في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية.

الفَرضِية الخامسة: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية لأساليب التدريب (المحاضرة، دراسة الحالة، التدريب العملي، تمثيل الأدوار، التعليم المبرمج، المناقشة) في موضوعات ومحتوى البرنامج التدريبي للمتدربين في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية.

الفَرضِية السادسة: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية لأساليب التدريب (المحاضرة، دراسة الحالة، التدريب العملي، تمثيل الأدوار، التعليم المبرمج، المناقشة) في كفاءة المدرب للمتدربين في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية.

الفَرضِية السابعة: لا يوجد أثر هام ذو دلالـة إحـصائية لأسـاليب التـدريب (المحاضرة، دراسة الحالة، التدريب العملـي، تمثيـل الأدوار، التعلـيم المبـرمج، المناقشة) في تنظيم البرنامج للمتدربين في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية.

# الفصل الثاني

# الإطار النظري والدراسات السابقة

## 1.2 الإطار النظري:

### 1.1.2 مفهوم التدريب:

على الرغم من اختلاف الكتّاب والباحثين حول تعريف ومفهوم التدريب، إلا أن جميع هؤلاء قد اتفقوا على أن التدريب يسير إلى التغيير أو التحسين أو التطوير. والتدريب مفهوم مركب من عدة عناصر، فهو يعني التغيير إلى شيء أحسن أو تطوير الفرد في معلوماته وقدراته ومهاراته وأفكاره، وهذا يعني الرقي بالفرد في مجموعة (الجيوسي، وجاد الله، 2000).

إن وضوح مفهوم التدريب عند كل من مسؤولي التدريب، والمدربين، والمتدربين يساعد في تحديد الأهداف، والمحتوى، والطرق، والتقييم للتدريب. وبهذا يسهل تحديد العملية التدريبية. فإذا فُهم على أنه اكتساب معلومات، فان الهدف من التدريب هنا يكون هو تزويد المتدربين بالمعلومات، عندها يتم تحديد الموضوعات للبرامج التدريبية على أساس نظري، ويحدد الأسلوب الذي يخدم الموضوعات النظرية. حيث تكون المحاضرة أقوى شيء، والتقييم يكون على أساس ما حصل عليه المتدرب من معلومات. أما إذا فهم التدريب على أنه تنمية مهارات، ففي هذه الحالة يغلب الطابع العملي التطبيقي، والتقييم يكون على أساس ما حصل عليه المتدرب من مهارات (بروكس، 2001).

يعد التدريب، والذي ينظر إليه كتعديل للسلوك، أحد الأسلوبين للتأكد من أن المؤسسة لديها عاملون بالمهارات المطلوبة، والقدرات التي يحتاجها أداء العمل. والتدريب غير الرسمي (غير المبرمج) هو العملية التي يتم بوساطتها تعديل السلوك بشكل مستمر من خلال التعزيز والثواب، والتي تعد جزءاً من الحياة المؤسسية. أما التدريب الرسمي (المبرمج) والذي يتكون من الجهود المخططة لتغيير السلوك، فهو ما تعارف عليه أغلب المفكرين بالتدريب (Novit, 1986).

ويرى (الفارس، 1996) أن مفهوم التدريب ثلاثة أبعاد وهي الآتية:

1- بعد نظري: وهذا البعد يهدف إلى إكساب المتدربين المعرفة والمعلومات والخبرات.
2- بعد سلوكي: يهدف إلى تطوير اتجاهات المتدربين وإكسابهم أنماط سلوكية وإدارية فعالة.
3- بعد عملي: ويهدف إلى تزويد المتدربين بطرقٍ جديدة أكثر فعالية حيث يترتب على هذه الأبعاد سياسات إدارية، مدروسة من وضع الأهداف للتدريب، وتحديد إدارة التشغيلية وتصميم البرامج وتحديد المقاييس التي تتلاءم مع عملية التقييم للتدريب.

والتدريب غاية في حد ذاته، فيجب ألاّ يؤخذ كنشاط فقط، بحيث تكون مهمة إدارة الموارد البشرية مقتصرة على الأنشطة التي تمارسها، وليس على ما تحققه من نتائج، حيث يكون التركيز على البرامج التدريبية وتنفيذها والأعداد المشاركة في التدريب، وهذا يتطلب وقت وجهد كبير من مسؤولي التدريب مما لا يتيح لهم الوقت الكافي في تقييم نتائج البرامج التدريبية، والتأكد أنهم يطبقون ما تعلموه في مراكز عملهم كما وأن كثيراً من البرامج التدريبية تقام دون احتياج فعلي، بقصد استمرارية عمل الوحدات التدريبية وإقناع الجهات العليا بأنها ذات جدوى حقيقية في عملية التطوير الإداري روبنسون (Robinson, 1989).

ولكي نحيط بمفهوم التدريب، لا بد من التعرض إلى بعض التعاريف التي تناولته من منطلقات متعددة، ومن بين هذه التعاريف نشير إلى تعريف علي عبد الوهاب والذي يعرفه على انه عملية منظمة مستمرة، محورها الفرد في مجمله، تهدف إلى أحداث تغيرات سلوكية وفنية وذهنية، لمقابلة احتياجات محددة – حالية أو مستقبلية، يتطلبها الفرد والعمل الذي يؤديه والمنظمة التي يعمل فيها والمجتمع الكبير (تريبس، 1990).

ويعرف التدريب بأنه: النشاط المستمر لتزويد الفرد بالمهارات والخبرات والاتجاهات التي تمكنه من القيام بالمهام الموكلة إليه (شاويش، 1996).

كما عرف التدريب على انه العملية المنظمة لإكساب أو تطوير معارف أو مهارات أو اتجاهات العاملين بهدف الوصول إلى الأداء المطلوب (عبد المعطي، ويعقوب، 2000).

وعرف التدريب بأنه: النشاط المنظّم والمبني على أسس علمية والخاص بإكساب أو زيادة وتطوير المهارات والمعارف لدى الأفراد والعاملين وتعميق معرفتهم بأهداف المنظمة وتوجيه سلوكهم باتجاه رفع كفاءتهم في أداء الأعمال المكلفين بها (الفضلي، 1995).

وفي ضوء التعريفات السابقة يتبين لنا أن هناك وجهتي نظر في أهداف التدريب تتلخص فيما أوردته النظريات التالية:

**التدريب والمدارس الفكرية الإدارية:**

**1- النظرية التقليدية في التدريب:**

نبعت هذه النظرية أساساً من التطور الطبيعي لمبادئ الإدارة التي نادى بها "فردريك تايلور"، وتهتم هذه النظرية بتزويد الأفراد المتدربين بالمعلومات والمهارات الأساسية التي تساعدهم على تفهم المشكلات التي تواجههم ووضع الحلول المناسبة لها. إلا ان أنصار هذه المدرسة يرون أن عملية تغيير سلوك الأفراد تكاد تكون مستحيلة، وخصوصاً الذين يتمتعون بخبرة طويلة، حيث ينظرون إلى التدريب علماً أنه مضيعة للوقت وهؤلاء هم الأشخاص الذين لم يتلقوا تدريب خلال حياتهم العملية (ياغي، 2003).

وتتلخص الأساليب العلمية التي أشار إليها تايلور في أربع نقاط وهي:

أ- دراسة وإيجاد أسهل الطرق وأسرعها، مثل دراسة الوقت وطريقة الأداء لإنجاز العمل أو وحدة العمل التي يؤديها العامل.

ب- إمداد العامل بالمعدات والأدوات الحديثة اللازمة لتمكينه من إنتاج ما هو مطلوب في الوقت المحدد وبالسرعة المطلوبة.

ج- تدريب العامل على استعمال هذه المعدات أو تلك الأدوات وكيفية أداء العمل بالأساليب المحددة.

2- **النظرة السلوكية في التدريب:**

تهتم هذه النظرية في عملية الأعداد النفسي والمعنوي إلى الأفراد المتـدربين، بحيث يكونون قادرين على التكيف مع عمليات التغيير في الـسلوك والاتجاهـات، ويرى أنصار هذه المدرسة أن عملية تغيير سلوك واتجاهات الأفراد من أولويـات التدريب. ويتم ذلك من خلال استخدام المعرفة باعتبارها أداة من أدوات التغيير.

وعند الحديث عن مفهوم التدريب لا بد من الإشارة إلى أن هناك بعض الخلط بين التعليم والتطوير والتدريب والتعلّم (المبيضين والجرادات، 2001).

1- **التعليم:** هو زيادة المعلومات العامة للفرد، والقـدرة علـى التفكيـر وإكـساب المعرفة والمهارة لتطوير عاداته وتقاليده.

2- **التطوير:** يهتم بتطوير قدرات الفرد، بالقدر الذي يساعده في معالجـة المـشاكل التي تواجهه ووضع الحلول المناسبة لها.

3- **التدريب:** هو زيادة كفاءة الفرد وقدراته مهاراته وتغير اتجاهاته وسـلوكه فـي المنظمة، ويركز التدريب هنا على الفرد لأنه محور العمليـة التدريبيـة ولـيس الموضوع.

4- **التعلّم:** عبارة عن المعارف التي تحدث من التعليم والتدريب، أي يأتي من خلال التعليم والتدريب (باسودان، 2006).

وقد أوضح (ياغي، 2003) أوجه الاختلاف بين التدريب والتعليم:

## الجدول (1)
## أوجه الاختلاف بين التدريب والتعليم

| التدريب | التعليم |
|---|---|
| يطلق لفظ التدريب على الدراسة المتخصصة التي يتلقاها الموظف (او الفرد) في المعاهد أو المراكز التدريبية. | يطلق لفظ التعليم عادة على الدراسة التي تلقاها الفرد الناشئ في دور العلم كالمدارس والجامعات. |
| تعرف عملية التدريب بأنها عملية تعليم المعرفة وتعليم الأساليب المتطورة لأداء العمل وذلك لإحداث تغييرات في سلوك وعادات ومعرفة ومهارات وقدرات الأفراد اللازمة في أداء عملهم من أجل الوصول إلى أهدافهم المنظمة على السواء. | تعرف عملية التعليم بأنها عملية تزويد الأفراد بحصيلة معينة من العلم والمعرفة في إطار ومجال معين. |
| يهدف التدريب إلى زيادة كفاءة الأفراد وقدراتهم ومهاراتهم على أداء مهامهم بذاتها مثلما يهدف إلى تغيير سلوكهم واتجاهاتهم في المنظمة أو علاقاتهم في العمل إلى الأفضل وهو الوسيلة التي تمكن الفرد من ممارسة عمل بذاته واستغلال حصيلة التعليم من أجل أغراض الحياة العملية. | إعداد الأفراد فكريا وعقليا مثلما يهتم بالمعارف كوسيلة لتأهيل الأفراد للدخول في الحياة العملية. |
| يهتم التدريب بالفرد ويركز على الشخصية، وتركز العملية التدريبية على الفرد نفسه وليس على موضوع التدريب | يهتم التعليم أساسا بالمعارف ويركز على موضوع التعليم. |
| يركز التدريب على إحداث التفاعل الحقيقي مع الفرد أكثر منه على الموضوع | يركز على إحداث التفاعل مع الموضوع أكثر منه على الفرد. |
| تقع مسؤولية التدريب على عاتق المعاهد ومراكز التدريب والدوائر الحكومية ومدراء التدريب والمتدربين أنفسهم | تقع مسؤولية التعليم على عاتق دور العلم كالمدارس والجامعات ووزارات التربية والتعليم |

### 2.1.2 أهداف التدريب وأهميته:

من الجدير بالذكر أن ظاهرة التدريب ليست وليدة هذا العصر، بل هي ظاهرة موجودة عبر التاريخ، فهي قديمة قدم المجتمعات المنظمة، كما أن هناك دليلاً قائماً على الدور الذي لعبه التعليم والتدريب في تقدم الحضارة والمدنية، وقد ظهرت الحاجة إلى التدريب منذ فجر التاريخ أي حين توصل الإنسان إلى اختراع الحاجات الأساسية اللازمة لبقائه واستقراره وأمنه، وتجنب المخاطر التي تحيط به.

والعملية التدريبية كغيرها من النشاطات والفعاليات الإنسانية يتم تصميمها من أجل تحقيق اهداف مشتركة للفرد والمنظمة والبيئة الاجتماعية، ومن هذه الأهداف التي يحققها التدريب مجتمعة ما يلي:

1- يؤدي التدريب إلى زيادة كفاءة الأداء لدى الأفراد العاملين، مما ينعكس على مستوى الإنتاجية للتنظيم (ياغي،2003).
2- يعمل التدريب على تنمية المعرفة والمعلومات وزيادة المهارات والقدرات لدى الأفراد العاملين، بما يمكنهم من القيام بواجباتهم الوظيفية بشكل فاعل (حسن، 1998).
3- يؤدي التدريب إلى التعريف بالمنظمة، وحل مشاكل العمل فيها، والاستثمار الأمثل للموارد المتاحة، من خلال تحسين الإنتاجية وتقليل التكلفة مع المحافظة على الجودة. (بروكس، 1995)
4- يعمل التدريب على التطور الذاتي للأفراد وتحقيق مصالحهم، باكتسابهم الدرجات الوظيفية الأعلى، وحصولهم على الاحترام والتقدير من الآخرين، وشعورهم بالثقة بالنفس (الرفاعي، 2000).
5- كما أن التدريب يعمل على تزويد المجتمع بالكفاءات والقيادات الإدارية والعمالة الماهرة القادرة على المنافسة في سوق العمل في الداخل والخارج (رضوان، 1994).
6- ويساعد التدريب الأفراد العاملين على مواكبة التطورات لكل ما هو جديد، بهدف إحاطتهم بالتقنيات الحديثة لتأدية عملهم. (يوسف، 1992)

ويرى دانيلس (Daniels, 2003) أن التدريب يهدف إلى:

1. مساعدة الفرد على اكتساب مهارات جديدة متعلقة بعمله.
2. رفع مستوى الأداء.
3. زيادة الإنتاجية وتحسينها.
4. تغيير اتجاهات الأفراد نحو عملهم تغييراً إيجابياً.

ولتحقيق أهداف التدريب فإنه يجب أن يتم تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية للموظفين العاملين حسب أهداف وسياسات وخطط المؤسسة، بمعنى أن يكون هناك توافق بين خطط التدريب والأهداف الأساسية المرسومة للمؤسسة، حيث يتم على غرارها تحديد احتياجات كل موظف حسب نقاط الضعف عنده في الأداء (اللحيد، 1997).

في ضوء ما تقدم، أصبح التدريب يمثل حقيقة واقعة، وأهمية بالغة لجميع العاملين في مختلف المهن والوظائف وهو (أي التدريب) وإن كان كذلك فإنه لمهنة التعليم أكثر ضرورة وأشد إلحاحاً، وذلك لأن المشرفين التربويين وغيرهم من الأطر التربوية، وهم يواجهون التطورات العلمية والتكنولوجية والثقافية، قد أصبحوا بحاجة ماسة إلى مواصلة الإعداد والتدريب مدى حياتهم المهنية حتى لا يصابوا بالصدأ العلمي (Schraeder, et.al, 2005). مما قد يؤثر سـلباً على مركزهم ودورهم الأساسي والمؤثر في تحقيق أهداف النظام التعليمي، وإحداث الإصلاح أو التطوير التربوي المنشود فالأبنية المدرسية والتجهيزات والمناهج والكتب والوسائل التعليمية على أهميتها جميعاً، تبقى محدودة النتائج، إذا لم يكن هؤلاء المشرفون التربويون قادرين على قيادة العملية التربوية وتوجيهها نحو الأهداف المقصودة (Yunxia, 2004).

ويتسم عصرنا الذي نعيش فيه بتسارع التغيرات، والتطورات فيه، وتراكمية المعارف الإنسانية، مما يترتب معه تغير مستمر، في أنظمة العمل، وأساليبه، مما يستدعي ضرورة إعداد القوى البشرية، وتنميتها، لمواجهة هذه التغيرات، واستيعابها، والتكيف معها، واستثمارها، بالشكل الأمثل للوصول إلى نتائج جيدة.

وتبدو أهمية التدريب في كونه يؤدي إلى تحسين الأداء وتأهيل العاملين على مستوياتهم المختلفة، لتولي مسؤوليات أكبر في المستقبل سعيد (Saeed, 1999).

وعلى الرغم من التطورات التي حدثت في برامج إعداد الكـوادر البـشرية وتدريبهم أثناء الخدمة في الدول المتقدمة، إلا أنها في الدول النامية بشكل لا زالـت تتبع الأساليب التقليدية في هذا المجال، لذلك لم تتمكن من الارتقاء بكفاءة الكـوادر البشرية إذ إن الحاجة لاعتماد أساليب حديثة باتت ملحة في تدريب الكوادر البشرية سواء في قطاع التربية والتعليم أم القطاعات الحكومية الأخرى (الأسدي وابـراهيم، 2003).

كما تجد بعض المنظمات في عمـلية التدريـب، استثمـاراً يؤدي إلى رفع الكفاءة الإنتاجية لها، من خـلال إكسـاب الأفـراد قدرات وطرق جديدة للعمل بشكل أفضل من السابق، وهذا ما دفع الولايات المتحدة الأمريكية واليابان إلى تخصيص ما يعادل 1% من مصروفات الحكومة من أجل تدريب الموظفين (Blandford; Squire, 2000).

### 3.1.2 فوائد التدريب:

يجمل (ياغي، 1999) الفوائد التي تعود بالنفع على الفرد من جراء التدريب بما يلي:

1. اكتساب الفرد الثقة بنفسه والقدرة على العمل دون الاعتماد على الآخرين.
2. تدعيم احترام الفرد لنفسه واحترام الغير له.
3. اكتساب الفرد لخبرات جديدة تؤهله إلى الارتقاء وتحمل مسؤوليات أكبر.
4. اكتساب الفرد المرونة في حياته العملية.
5. اكتساب الفرد الصفات التي تؤهله لشغل المناصب القيادية، كما أن التدريب يمثل ميداناً كبيراً لممارسة العلاقات الإنسانية.
6. تنمية النواحي السلوكية للفرد، والعمل على إكسابه صلاحية العمل ضمن المجموعة الأكبر.
7. رفع الروح المعنوية للفرد نتيجة تزويد بالخبرات المختلفة التي تفتح أمامه أبواب المستقبل.

**4.1.2 مراحل العملية التدريبية:**

تمر العملية التدريبية في عدة مراحل، وهذه المراحل متصلة مع بعضها البعض، حيث يجب أخذها بعين الاعتبار للوصول إلى عملية تدريب فعالة. وتتكون من ست مراحل وتبدأ هذه المراحل بتحديد الإدارة التدريبية حيث يقع العبء في تحديد هذه الإدارة على المدراء أو مسؤولي التدريب متمثلة في الإمكانيات المادية والبشرية والمالية والمعلوماتية.

وسوف نتناول هذه المراحل بإيجاز:

**1- مرحلة تحديد احتياجات التدريب:**

التدريب ضروري لجميع الأفراد العاملين في المنشأة وخصوصاً العاملين الجدد بتعريفهم لمهام عملهم، وتحديد مستوى أدائهم. وهذه من المهام التي يمكن الاعتماد عليها في تحديد الإدارة التدريبية (القعود، 1998).

**2- مرحلة الخطة التدريبية:**

لنجاح الخطة التدريبية يجب اتباع الخطوات التالية (الكايد، 1997): تحديد العمل، وتحديد أهداف التدريب، واختيار المتدربين، وتعيين أهداف متخصصة (وليس عامة) للتدريب، وإعداد البرنامج التدريبي، واختيار طرق التدريب.

**3- مرحلة إعداد العاملين:**

تهتم هذه المرحلة في العاملين الذين يشملهم التدريب بهدف تطوير كفاءتهم وقدراتهم، بالإضافة إلى الإلمام الكامل بطبيعة العمل الموكل إليهم والبرنامج التدريبي المعد. وحتى يكون البرنامج التدريبي فعالاً يجب أن يفهم المتدرب الأسباب التي أدت إلى تدريبه وما هي الأهداف التي تنوي الإدارة تحقيقها، بهذا تكون النتائج إيجابية إلى كل من الإدارة والعامل.

**4- مرحلة تنفيذ التدريب:**

يقع عبء عملية الإشراف على المدراء لأنهم هم الذين يهتمون بالعاملين والكفاءة الإنتاجية... وغيرها. إلا أن بعض المؤسسات يكون فيها قسم خاص بالتدريب (الطائي، 2000).

**5- مرحلة تقويم التدريب:**

هدف هذه المرحلة التأكد من أن البرنامج التدريبي تم تنفيذه حسب الخطة المرسومة، وحقق الأهداف المراد الوصول إليها.

**6- مواصلة تعزيز تقويه التدريب:**

وتهدف هذه المرحلة إلى تطوير التدريب، والاهتمام به من اجل زيادة المهارات والمعرفة، والوعي، والإدراك عند الأفراد العاملين.

## 5.1.2 أنواع التدريب:

إن التعليم والتدريب عمليتان متكاملتان، فالمؤهل العلمي لا يعد كافياً للفرد لشغل الوظائف الإدارية، لكنه مؤشر على اكتساب قدر من المعرفة تمكنه من القدرة على القيام بمهام الوظيفة، والتدريب عملية مستمرة تبدأ مع حياة الموظف منذ بدء الحياة الوظيفية وحتى نهايتها (ياغي، 1999).

ويتخذ التدريب صوراً وأنواعاً مختلفة، تتشابه في الأسلوب والهدف حسب المواقف التدريبية، ويمكن تصنيف البرامج التدريبية كما يلي:

**أولاً: من حيث عدد الأفراد المتدربين:**

وينقسم إلى: تدريب فردي و تدريب جماعي:

**أ- التدريب الفردي:**

هو تدريب كل موظف على حده على العمل الذي سوف يقوم به، أو العمل الذي يقوم به حالياً، من أجل تحسين أدائه. وقد يقوم الفرد بتدريب نفسه عن طريق توجيه من الزملاء في العمل أو أخصائي التدريب، وتتنوع أساليب التدريب الفردية، مثل: المشاهدة، والتجريب، والمراسلة، ويتميز التدريب الفردي بأن الفرد المتدرب يلقى الاهتمام من المدرب، وباستطاعته أن يعبر عن رأيه ومدى استفادته من التدريب، ويراعي الفروق الفردية. إلا أنه يؤخذ على التدريب الفردي بعض المساوئ مثل: ارتفاع كلفة التدريب ويتطلب مدربين على درجة عالية من الكفاءة بالإضافة إلى أنه يستغرق وقتاً طويلاً (Glasman, 1996).

**ب- التدريب الجماعي:**

أي تدريب مجموعة من الأفراد في وقت واحد ومدرب واحد، ويمكن أن يـتم التدريب الجماعي في بيئة العمل، وفي موقع العمل، أو خارج بيئة العمل، إلا أنـه يحتاج إلى استعدادات جيدة من حيث التخطيط والتنظيم والمتابعة، ويتميز التـدريب الجماعي بقلة التكاليف نسبياً ويساعد على تبادل الخبرات (درة، والصباغ، 1986).

**ثانياً: من حيث الزمن:**

ويأخذ النوع هذا نمطين من أنواع التدريب، وهما التدريب قبل الخدمـة، ثـم التدريب أثناء الخدمة:

**أ- التدريب قبل الخدمة (التعيين)**

يتضمن هذا النوع من التدريب جميع الدورات التدريبية التي حضرها الفـرد قبل استلامه العمل، والهدف هو تهيئته لظروف العمل التي ستوكل إليه عند التحاقه بوظيفته.

ولهذا النوع من التدريب أشكال مختلفة مثل تـدريب المعلمـين، أو تـدريب الأخصائيين في معاهد الخدمة الاجتماعية ونظام التلمذة الصناعية (درة، والـصباغ، 1986).

وهناك ثلاثة اتجاهات في أنظمة الخدمة المدنية فيما يتعلق بموضوع التـدريب الذي يعطى قبل مباشرة العمل وهي (درة والصباغ، 1986):

**الاتجاه الأول:** يمثله نظام الخدمة الإنجليزي، والذي يأخذ بمبدأ قيام الجامعـات والمعاهد ببناء برامج دراسية تدريبية داخل برامجها العملية الدراسية.

**الاتجاه الثاني:** يمثله نظام الخدمة الأمريكية، والذي يرى عدم كفاية المقـدرة الدراسية إلى الفرد الدارس، لذلك يتوجب إعطاءه بعض البـرامج لإعـداده مـسبقاً للخدمة.

**الاتجاه الثالث:** يمثله نظام الخدمة الفرنسي، ويهدف إلى إعداد كادر إداري من خلال برامج المدرسة الوطنية للإدارة.

**ب- التدريب أثناء الخدمة**

يكون التدريب في موقع العمل، حيث يتلقـى الموظـف الجديـد التعليمـات

والتوجيهات التي تفسر له طريقة العمل من قبل رئيسه، حيث يقوم الأخيـر بـالرد على استفساراته. إلا أن نجاح هذا الأسلوب يتوقف على المدرب ومدى تعاونه مـع المتدرب، لأن هناك بعض المدربين يحجبون المعلومـات حتـى يبقـوا متميـزين (القريوتي، 1990).

ومن مميزات التدريب أثناء الخدمة، هو أن البيئة التي يمـارس فيهـا الفـرد تدريبه هي نفس بيئة العمل اليومي، حيث يستخدم نفس الأجهزة والأدوات والوثائق والمواد التي يتوجب عليه استخدامها بعد التدريب، وينظر إلى المتدرب أنه كعامـل منتج جزئياً اعتباراً من تدريبه. والمسئول عن التدريب هو نفس الشخص المـسئول عنه في العمل، والمواقف تكون فعلية بالإضافة إلى السرعة في التـدريب وتحقيـق نتائج جيدة سيجر (Seger, 1996).

أما المحددات التي تقلل من فاعلية التدريب أثناء العمل ترجع إلى الرئيس لأنه يتم ترقيته حسب الأقدمية وليس حسب الكفاءة، وعدم معرفة البعض منهم بأسـاليب التدريب بالإضافة إلى الفارق الوظيفي بينهم (حسين، 1997).

**ثالثاً: من حيث المكان:**

ويشتمل ذلك على التدريب في مكان العمل، والتدريب خارج مكان العمل:

**1- التدريب في مكان العمل (الداخلي)**

التـدريب في مكـان العمل، هو الاستخدام الشائع عند معظـم التنظيمـات، بحيث يتم تدريب الأفراد في مواقع عملهم، والمشرفون عليهم مـن زملائهـم مـن أصحاب الخبرة، أو المسئولين عنهم مباشرة. ومن الأساليب الشائعة فـي التـدريب أثناء العمل، هو أسلوب تنقل الفرد بين الأعمال المختلفة، وهذا يزيد من معرفة الفرد بأنشطة التنظيم (Dennis, 1995).

والتدريب داخل المنظمة يكون مطلوباً عندما يوجد بعض الموظفين بحاجة إلى تدريب على الأعمال التي يؤدنها، ويخلص (حسنين، 2005) الحاجة إلى هذا النوع من التدريب من خلال الآتي:

1- نقص في كادر الموظفين المدربين.
2- إدخال وسائل وطرق حديثة على العمل.

3- نقل بعض الموظفين إلى وظائف أخرى.
4- نقص في القوى العاملة.

ومن الأمور الواجب مراعاتها في التدريب، هو ضرورة وجود تعـاون بـين القائمين على عملية التدريب، ومسئولي الأقسام، وتحديد الموضوعات التـي سـيتم طرحها على المتدربين من قبل المدربين.

ويتميز التدريب الداخلي بأنه مبني على خطط من الإدارة وتحـت رقابتهـا، وبهذا تكون جزء من خطة تنمية الإدارة العامة، ولكن يعاب على التدريب الـ داخلي انحصاره في محيط المنظمة، وفي حدود وتجارب العاملين في المنظمة فقط، بـ ذلك يكون التوصل إلى خبرات وأفكار جديدة عملية صعبة (ياغي، 1999).

**2- التدريب خارج موقع العمل (المنظمة)**

يعتمد هذا النوع من التدريب على المشاركة في البرامج التدريبية التي تنظمها جهات متخصصة خارج المنظمة، مثل الجامعات ومعاهد التدريب. ويتميز هذا التدريب بإتاحة الفرصة للمتدربين؛ بان يلتقوا بأفراد من جهات مختلفة حيث يتم تبادل الخبرات، وكذلك يمكن تدريب عدد كبير من الأفراد في برنامج تدريبي واحد، وتوفر ظروف ملائمة للتدريب لا توجد في المؤسسات (الفضلي، 1995).

ومن ميزات التدريب خارج المنظمة هو التقاء المتدربين بأفراد من جهات مختلفة، وهذا يساعد على تبادل الخبرات فيما بينهم. إلا أنه يعاب على هذا النوع من التدريب انعدام أو ضعف رقابة المنظمة عليه، وربما تكاد تكون معدومة، وبالتالي فإنه يصعب تقييم نتائج التدريب، ويكون اعتماد المنظمة في التقييم على التقارير التي يعدها المتدربون، وهذا لا يخلو من عدم الدقة (ياغي، 1999).

وتصميم البرنامج التدريبي قد يكون على أساس التدريب في مكان العمل أو خارج موقع العمل، ولكل أسلوب ميزاته وعيوبه، وفي أغلب الحالات يتم الجمع بين الأسلوبين للحصول على أفضل النتائج. وبالنسبة للتدريب خارج العمل فلدى المؤسسة طائفة متنوعة من الوسائل تستطيع الاختيار من بينها، مثل دراسة الحالة، المحاكاة والمحاضرات، والمناقشات ولعب الأدوار والتلقين المبرمج والوسائل المساعدة في التدريب مثل المواد السمعية والبصرية كلير (Claire, 2004).

**رابعاً: من حيث الهدف**

إذ أن هدف التدريب هو تزويد الأفراد العاملين بالمعلومات والأساليب الجديدة عن طبيعة أعمالهم وتغيير سلوكهم، لأن كفاءة المنظمة وقدرتها تقاس بكفاءة الأفراد العاملين بها، بالإضافة إلى الدور الذي يلعبه تحديد الأهداف فـي تحديـد واختيـار الأساليب التدريبية الملائمة. وينقسم التدريب من حيث الهدف إلى التدريب لتجديـد المعلومات، والتدريب لاكتساب المهارات، والتدريب لتقويم الاتجاهات، والتـدريب للترقية (ياغي، 1999).

**أ- التدريب لتجديد المعلومات:**

يهدف إلى تزويد المتدربين ببعض المعلومات الجديدة التـي تتعلـق بطبيعـة أعمالهم ومساعدة وتدعيم ما لديهم من معلومات تسهم في رفـع كفـاءة الموظـف المتدرب.

**ب- تدريب المهارات:**

الغرض منه تزويد المتدربين بالمهارات والأساليب الإدارية الحديثه، والتي تسهم في زيادة فعاليتهم وتحسين مستوى أدائهم الوظيفي.

**ج- تدريب الاتجاهات:**

ويهدف إلى تغيير وجهات النظر والاتجاهات التي يتبعها المـديرين فـي أداء أعمالهم، وزيادة قدراتهم على التخطيط والاتصال واتخاذ القرارات، وهـذا يتطلـب الإلمام بالمبادئ السلوكية وأهمها:

1- توفير الرغبة عند المتدربين وتعريفهم بأهمية التدريب وربطه بالحوافز.
2- ارتباط تغير السلوك بتغير العوامل التي أدت إلى هذا السلوك
3- مراعاة العوامل التي تسهم في فعالية التدريب، مثل ارتباط المـادة التدريبيـة بواقع العمل، وأن تكون المادة بمثابة حلول يواجهها المديرون.

**د- التدريب للترقية:**

يهدف إلى إطلاع الموظف على المعلومات والمعارف والأساليب الجديدة والتي تتفق مع مهماته الوظيفية الجديدة التي سوف يرقى إليها.

**هـ - التدريب الإنعاشي (إعلامي):**

يتضمن هذا النوع من التدريب على إعطاء المتدرب معلومـات جديـدة عـن العمل وتدعيم ما لديه معلومات.

### 6.1.2 المبادئ الأساسية في التدريب:

نتيجة لاهتمام الكتّاب والباحثين بموضوع التدريب والمشاكل التي تعترضـه، فقد ظهرت بعض القواعد أو الاعتبارات التي يجب أخذها في الحسبان في العمليـة التدريبية وهي (شاويش، 1996):

**1- الفروق الفردية:**

تظهر أهمية الفرو قات الفردية بين الأفراد المتدربين، من حيث سرعة الـتعلم عند بعض المتدربين، وتقبلهم لأنواع معينة من التدريب، لذا يتوجب مـن القـائمين على التدريب دراسة خلفيات المتدربين وميولهم وقدراتهم التعليمية.

يجب أن يتناسب التدريب مع الحاجات الفردية للمتدربين، بحيث يتوجب علـى المشرف معرفة ما يستطيع الفرد القيام به من العمل، وعندما تظهـر لـه جوانـب النقص عند المتدرب يستطيع أن يصمم البرنامج التدريبي ليساعده على سد جوانـب النقص، وعلى مسئول التدريب أن يأخذ في اعتبـاره أن يكـون التـدريب ملائـم للشخص وليس الشخص ملائم للتدريب (الجوهري، 1998).

**2- علاقة التدريب بتحليل الوظائف:**

تحليل الوظائف عبارة عن جمع معلومات عن كل وظيفة بغرض التعرف على الوصف الوظيفي ومواصفات الوظيفة، لتحديد الإدارة التدريبية، وتوجيه التـدريب لسد الفجوة عندما يكون المؤهل دون المستوى الوظيفي.

**3- الدافعية:**

تهدف الدافعية إلى تشجيع العاملين على الاشتراك فـي البـرامج التدريبيـة، لتطوير أنفسهم واكتساب خبرات جديدة تسهم في رفع مستوى أداءهم ومستوى أداء المؤسسة أو (المنظمة) التي ينتمون إليها. وللحوافز دور واضح في خلق الرغبة عند المتدربين باستيعاب البرنامج التدريبي. ومن هذه الحوافز الترقية , أو زيادة المرتب،

أو منح الشهادات عند اجتياز الدورة بنجاح (شـاويش، 1996)، وأكـد (شـرودين وشيرمان) على ضرورة توفر الرغبة الأكيدة والاستعداد التام للتعلم عند الأفراد قبل قبولهم في البرنامج التدريبي (Chruden & Sherman, 1985).

### 4- المشاركة الفعالة:

تركز أغلب البرامج التدريبية على المشاركة وتشجيع المتدربين على المناقشة وإبداء وجهات نظرهم في الموضوعات المطروحة للنقاش لأنها تزيد من دافعيـتهم للتدريب (شاويش، 1996).

### 5- اختيار المتدربين:

التدريب ضروري بالنسبة لجميع أفراد التنظيم، لذا يجب إن تتم عملية هـؤلاء المتدربين قبل تلقيهم معلومات جديدة ربما قد تكون موجودة لديهم أصـلاً وعمليـة الاختيار هي بمثابة دافع ومشجع للمتدربين والتأكد من توفر الرغبة عندهم للتدريب والإيمان بأنه يفي بحاجاتهم ويحقق نجاحهم (تريسي، 1990).

### 6- متابعة المتدرب بعد التدريب:

تهدف متابعة المتدرب بعد التدريب إلى معرفة مدى تأثره بالبرنامج التدريبي، عن طريق جمع المعلومات ومقارنتها بالمعلومات الـسابقة وهـذا يخـدم البـرامج التدريبية اللاحقة (شاويش، 1996).

### 7- اختيار المدربين وتدريبهم:

يعتمد نجاح البرامج التدريبية على المدربين أنفسهم، لذلك يجـب أن يكونـوا مؤهلين وقادرين على التخطيط للبرامج التدريبية وتنفيذها ومتابعتها. ونظراً لـدور الذي يلعبه المدربون يجب عقد دورات من أجـل تحـديث معلومـاتهم (الفـضلي، 1995).

### 8- مبادئ التعلّم:

عند التدريب يجب مراعاة مبادئ التعلّم، بحيث تكون ملائمة للبرامج التدريبية، مثل جلب الانتباه وأن يبدأ من السهل إلى الصعب والتكرار عنـدما يتطلـب ذلـك (الهيتي، 1999).

ويشير (باسودان، 2006) أن التعليم المبرمج يعد أحد التطورات المهمة. وقـد

تطور هذا الأسلوب من الوسيلة السهلة والتي يقوم فيها المتدرب بتدريبات محددة، ثم يتم تدرجه في التدريب حسب استجابته والخطوات المحددة سلفا لهـذه الاسـتجابة. حيث يتم حاليا إعداد برامج حاسوبية تتناسب مع استجابات المتدرب مـع إمكانيـة شمولها لجوانب كثيرة ووسائل تدريبية أخرى وذلك لما يقدمه الحاسب من إمكانـات ضخمة تسهم في التدريب.

ويعتمد على وسائل مختلفة عن بقية الأنواع إذ يتم التدريب فيه دون حاجة إلى تواجد المدرب. أو حاجة إلى تواجده قرب المتدرب. فيتم الاستفادة مـن التقنيـات الحديثة والمتنوعة لتحقيق التدريب. ومن هذه الوسائل: برامج الحاسـب التدريبيـة، الإنترنت، الاتصال المفتوح، ندوات الفيديو، الوحدات التدريبية والتعليمية البعيـدة، أنظمة التعليم والتدريب المفتوحة. وعلى الرغم من أن أكثر برامج التـدريب بهـذا الأسلوب كانت في الجوانب النظرية، إلا أنه قد بدأ الآن عدد من القطاعـات التـي تعتمد على هذه الوسيلة للتدريب العملي (Ruth &, Chopeta, 1999).

### 7.1.2 أساليب التدريب:

تتنوع أساليب ووسائل التدريب حسب عدد المتدربين ونوعية البرامج وعلـى ذلك يكون الأسلوب التدريبي هو الطريق الذي يتم من خلاله تنفيذ البرامج التدريبية باستخدام الوسائل والإمكانات المتاحة والمحـققة لأهـداف التـدريب، والأسـلوب التدريبي هو الطريقة التي تستخدم لنقل المادة التدريبية من المدرب إلى المتـدربين، بهدف تزويدهم بالمهارات والخبرات الجديدة والدافعية، ومن هـذه الأسـاليب مـا يختص بالتدريب الفردي ومنها بالتدريب الجماعي. ومن أهم الأمور التـي يجـب مراعاتها في ذلك ما يلي (Teresa, et.al, 2002):

1- ملائمة الأسلوب التدريبي مع موضوعات التدريب واحتياجات المتدربين.
2- أن يتوافر في مكان التدريب الشروط الصحية والموقـع المناسـب للمتـدربين وسهولة الوصول إليه وتوفير الوسائل والأدوات والأجهزة اللازمـة للبرنـامج وتوفير قاعات مناسبة لعقد المحاضرات والندوات والحلقات الدراسـية وورش العمل وإقامة الدروس.

3- تحديد مدة البرنامج التدريبي وتوقيته مع مراعاة ظروف الدوام الرسمي للمتدربين وتحديد الساعات المقررة لكل موضوع.

ولا بد من الإشارة إلى أنه لا يوجد أسلوب مثالي للتدريب يصلح استخدامه في جميع مجالات التدريب، أو أنها بديلة لبعضها البعض، بل لكل منها مجاله الخاص، وتختلف أساليب التدريب باختلاف الظروف والمواقف القائمة. فاختلاف المستوى الوظيفي للمتدربين يحتم اختلاف أساليب التدريب في كل مستوى. والأسلوب التدريبي ما هو إلا الطريقة التي تستخدم ي موقف تدريبي يتم فيه تزويد المتدربين في المعلومات والمهارات والاتجاهات لتحقيق أهداف البرنامج التدريبي (الهيتي، 1999).

إلا أن هناك أساليب متعددة في التدريب، وبعض هذه الأساليب التدريبية بسيطة ولا تحتاج إلى جهد، وبعضها يحتاج إلى جهد كبير من قبل المدرب، والبعض منها لا يشرك المتدرب والبعض يتطلب إشراك المدرب بشكل رئيسي، وبعضها يركز على المعلومات، والبعض من الأساليب الحديثة التي يكون تركيزها على المتدرب من أجل تغيير اتجاهاته وسلوكه وقيمه.

ومن النماذج المقبولة في تصنيف أساليب التدريب الأسلوب الذي يهتم بالمدرب أو المتدرب وهي (Clinton, et.al, 2005):

1. أساليب تدريبية تركز على المدرب مثل المحاضرة والنقاش.
2. أساليب تدريبية تركز على المتدرب مثل تدريب على الحساسية.
3. أساليب تدريب تهتم بالمدرب والمتدرب مثل، أسلوب الحالة، المباريات الإدارية، تمثيل الأدوار.

إلا أن أبرز هذه الأساليب وأكثرها شيوعاً، وعلى مخطط البرنامج التدريبي، ان يختار الأسلوب الذي يحقق أو يتلاءم مع أهداف البرنامج، وذلك من خلال التوفيق بين خصائص الأسلوب ونوعية المتدربين.

وتنقسم أساليب التدريب إلى نوعين (Graham &, Stella, 2001):

أ. أساليب التدريب النظري مثل (المناقشة، المحاضرة، الندوات، القراءات والبحوث الإجرائية، النشرات الإشرافية الموجهة).

ب. أساليب التدريب العملي مثل (الدروس التطبيقية، المشاغل التربوية، إنتاج الوسائل التعليمية، الزيارات والرحلات الميدانية، والتجارب العملية).

وفيما يلي أهم الأساليب التدريبية:

**1- أسلوب التعليم المبرمج:**

التعليم المبرمج هو أحد أساليب التعليم والتدريب الذاتي، والذي يكتسب المتدرب فيه المعارف والمهارات عن طريق سلسلة من الخطوات التي تم ترتيبها بطريقة جيدة، واختبارها مسبقاً. بحيث يحصل المتدرب على الإجابات الصحيحة قبل ان ينتقل إلى الخطوة التالية، وبهذا تتوافر لديه معلومات مرتدة فورية تساعده على تصحيح أخطائه. ويمتاز أسلوب التعليم المبرمج بملاءمته للسرعة التي يستطيع المتدرب إن يتعلم بها، وتوفير الوقت، وطول الفترة التي يحتفظ بها المتدرب بالبرامج لديه. ويعاب على هذا الأسلوب بأنه محدود الفائدة، حيث يقتصر على نقل المعلومات ولا يصلح لتنمية المهارات أو تعديل السلوك، وبالتالي فان استخداماته في مجال الإدارة قليلة (تريسي، 1990).

وهذا الأسلوب يتم إعداده من قبل شركة متخصصة في موضوع معين ويتم وضع خطوات البرنامج بطريقة مسلسلة. وهو أسلوب يتميز بالعديد من المميزات التي ذكرها (Treven &, Vojko, 2005):

1. سرعة تعلم المتدرب.
2. توفير الجهد والوقت.
3. قدرة المتدرب على التذكر الجيد.
4. سهولة الرجوع للبرنامج عند الحاجة.
5. يجذب الانتباه ويعمل على ترسيخ المعلومات

ويرى كل من (Shen & Roger, 2006) أن هذا الأسلوب يكرس مفهوم التعليم الذاتي، حيث يتحمل المتدرب مسؤوليات أساسية في تدريب نفسه ويكتسب المتدرب المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لتنمية وتطوير أدائه من خلال قيامه بمجموعة من الخطوات المرتبة والتي خططت بعناية بشكل مسبقا وأورد حسين طوبجي مجموعة من المبادئ التي يستند عليها التعليم المبرمج وهي:

1- تقسيم كل عمل أو مهمة task إلى الخطوات الصغيرة التي تتكون منهـا small steps لتجنب الفشل إلى حد كبير وكذلك اكتشاف الخطأ عند وقوعه وتحديـده في أضيق نطاق ممكن.

2- الاستجابة والمشاركة الإيجابية بين المتدرب والموقف التدريبي الذي يحيط بـه فعند مواجهة المتدرب بسؤال أو بعبارة أو مثيـر stimuli يجـب أن يـسجل استجابة بطريقة إيجابية وإلا فلن ينتقل البرنامج إلى الخطوة التالية.

3- المعرفة الفورية بنتيجة الاستجابة التي تمت أو التعزيز قبـل الاسـتمرار فـي البرنامج إذ يؤدي معرفة الخطأ والصواب إلى تعزيـز الاسـتجابة الـصحيحة وتأكيد التعلم وتقليل الوقت الذي يضع نتيجة لتعلم أشياء خاطئة.

4- السير في التعليم حسب قدرة المتعلم الشخصية، ويتيح هذا المبدأ للمتعلم أن ينتقل من كل خطوة إلى الخطوة التالية حسب قدرته، واستعداده كمـا يـستمر فـي متابعة دراسة الموضوع وفق رغبته ويتوقف عن ذلك حسبما يريـد حتـى لا يتطرق الملل والسأم إلى نفسه،وينعكس على حبه لموضوع الدراسة.

5- يعرف الدارس أخطاءه بنفسه وبذلك يصبح معيار نجاح البرنامج هـو سـلوك الدارس ومدى تعلمه وتحقيقه لأهدافه ويسهل ذلك عمليـة تـشخيص الخطـأ ووصف العلاج المناسب كما أن البرنامج لا يقارن الدارس بآخر ولكنه يعتمد على التقييم الذاتي لأدائه فلا يشعر الدارس مثلا بالخجل عند مقارنته بغيره من أقرانه.

يستخدم الحاسوب في التعليم المبرمج وهو الآلة المثلى فـي ذلـك، وتكـون الاستجابات في هذه الحالة بإتباع خطوات معينة معدة كورقة عمل لتنفيذ تطبيقـات عملية على الحاسوب، ومن مميزات هذا الأسلوب (Rees & Christine, 2002):

1- الدقة المتناهية في تحديد الأهداف ووصف السلوك النهائي للمتعلم.

2- تقسيم العمل إلى خطوات صغيرة يؤدي إلى تقليل فرص الخطأ وزيادة النجاح.

3- حصول المتعلم على التعزيز الداخلي يؤدي إلى تأكيد الاستجابة الصحيحة وزيادة الدافعية للتعلم.

4- يتيح الفرصة لكل تلميذ أن يتعلم وفق قدراته الخاصة.

5- يساعد في تكوين التفكير المنطقي عند المتعلم بسبب خطواته المنطقية.

إلاّ أن أبـرز عـيوب هـذا الأسلوب أنه يحتاج لتكلفة باهظة فـي الإعـداد والإخراج بالإضافة إلى أنه يحـتاج إلى درجة عاليـ ـة مـ ـن النـضوج لأدراك الرسالة المباشرة لهذا الأسلوب، وإلاّ اقتـصر دوره علـى نقـل المعلومـات دون الوصول إلى الهدف، ألا وهو تعديل بعض الجوانب السلبية فـي حيـاة المتـدربين العملية (Jonathan &, Mackinnon, 2002).

**2- أسلوب تمثيل الأدوار:**

يقصد بتمثيل الأدوار هو قيام المتدرب بتمثيل شخصية، في موقف واقعـي أو افتراضي، ويعطي آراءه واتجاهاته حول موضوع النقاش بالطريقة التي يمكـن ان يتبعها، كما لو كان يعيشه فعلاً، وبدون إعداد مسبق لما يجب أن يقوم به المشارك.

ويستخدم هذا الأسلوب في التدريب على العلاقات الإنسانية والقيادة والإشراف، إلى كافة المستويات التي تعمل في التنظيم. ومن مزايا هذا الأسلوب انه يقلـل مـن القيود المفروضة على المتدربين، والتي تؤدي إلى اكتشاف طرق جديدة للتـصرف، ويزيد من عملية التعليم الذاتي وينمي المهارات الإنسانية. أما عيوب أسلوب تمثيـل الأدوار فإنها تأخذ وقت طويل في إعداد المتدربين، كما أنها تفترض توافر القدرات التمثيلية والاستعداد للأداء من قبل المشاركين. ويعـد لعـب الأدوار أداة لإجبـار المتدرب على افتراض مواقف مختلفة، ويستخدم هذا الأسلوب في تغيير التوجهـات لدى الفرد وكذلك يساعد في تطوير المهارات بين الأفـراد واسـتخدمته البحريـة الأمريكية لتخفيف مستوى التوتر العرقي بين الجنود من أجل رفع الروح المعنويـة وتقليل التهرب من الخدمة في البحرية (عباس، وعلي، 1999).

ويرى ويكسلي ولاثان (Wexley & Latham, 2002) أن أسلوب تمثيل الأدوار يعد من أساليب التدريب الفاعلة عند دراسة مشكلة إدارية قائمة بأسلوب عملي بهدف التعرف على جوانبها عن طريق ممارسة أنشطتها ممارسة فعلية من خلال تمثيـل الأدوار التي توضح الرؤية للمتدربين كي يبدوا آراءهم ويقدموا اقتراحاتهم المناسبة لحل المشكلة موضوع الدور. ويساعد أسلوب تمثيل الأدوار في تدريب المتـدربين على معالجة المشكلات المتصلة بالمواقف الإنسانية، كما أنه ينمي فيهم القدرة علـى

مناقشة غيرهم والتدليل على آرائهم ونقلها إلى أذهان الآخرين. حين يـرى كـولتي وآخرون (Colette, et.al, 2004) أن هذا الأسلوب يستخدم في مجالات متعددة مـن الميادين التربوية وكل المهارات الإنسانية ومشكلاتها وإصدار القرارات والمقابلات وغيرها. ويمكن إعادة تمثيل الدور نفسه على أكثر من مجموعة مـن المتـدربين واستخلاص نتائج معينة قابلة للمناقشة من نتائج تمثيل الأدوار لكل مجموعة.

ويرى كولجيت (Colquitt, et.al, 2000) أن هذا الأسلوب يعتبر أسلوباً مخبرياً لتدريب المتدربين على الأدوار والمهام والمسؤوليات، والمواقف الموجودة في بيئـة الأعمال الحقيقة أو أنه يسمح بقيام المتدرب بتمثيل دور شخصي ما ويتصرف كمـا يعتقد بأن ذلك الشخص يتصرف في أدائه لذلك الدور. ويقوم المتدرب بالمشاركة في أداء الدور مع بعض زملائه أو مع بقية المتدربين الذين يقومون بمتابعة تمثيله مـن خلال الملاحظة العلمية لتوفير التغذية الراجعة feed-back وليستفيد المشاركون مـن أداء الدور من إتقان أداء الدور والإلمام بكافة متطلباته وتبرز أهمية التغذية الراجعة في النقاش الذي يدور بعد الانتهاء من لعب الدور والذي يشارك فيه جميع المتدربين والمدربين ويهدف هذا الأسلوب على إتاحة الفرص للمتدربين لمعرفة وإدراك طبيعة مشاعرهم تجاه بعض المواقف ولتطبيق بعض المفاهيم النظرية في بيئـة وظـروف وعوامل مشابهة لبيئة العمل.

**3- أسلوب دراسة الحالة:**

تركز دراسة الحالة على اشتراك المتدربين في العملية التدريبية، إذ يعـرض على المتدربين معلومات مفصلة لمواقف معينة، ويطلـب إلـيهم تحليلهـا وتحديـد المشكلة التي يعاني منها، ومن ثم اقتراح الحلول التي ترى مناسبة.

والهـدف الأسـاسي من دراسة الحالة هو تـدريب الأفـراد علـى التحليـل والتفكير في أسباب المشكلة، مـن جمـيع جوانبها المختلفة ووضع الحلول البديلة. وتتميز دراسة الحالة بأنها توفر المشاركـة إلى جميـع المتـدربين فـي العمليـة التدريبية، أما العيوب التي تؤخذ عليها، هنا بأنها لا تصلح إلا للمجموعات الصغيرة، وهي من أكثر الوسائل استنزافاً للوقت. وهو أسلوب يسمح بدراسـة وضـعيات أو مشكلات إجرائية واقعية أو خيالية، بهدف إيجاد أو اقتراح حلول، أو استنباط قواعد

أو مبادئ صالحة للتطبيق في حالات مشابهة، مما يمكن من تطوير الخبرات في مجال حل المشكلات (Graham & Stella, 2001).

إن دراسة الحالة أكثر الطرق فعالية في مجال اتخاذ القرارات والحلول المناسبة، وساعد على استخدامها انتشار معاهد الإدارة العامة، والتي تساعد في تقديم وتوفير الوسائل والمراجع المكتوبة التي يتم توزيعها على المتدربين. (المؤمن وآخرون، 1997)

ويرى تريسا (Teresa, et.al, 2006) أن هذا الأسلوب يمثل وصف معبر ومماثل للحقيقية في كلمات وأرقام لموقف إداري ويقوم هذا الأسلوب على مواجهة المتدربين بنماذج من الحالات الإدارية الافتراضية أو الواقعية من تجارب مؤسسات مختلفة مدعمة بالبيانات والمعلومات حول مختلف جوانب الموضوع بدلاً من أسلوب المحاضرة التقليدي ويفترض في الحالات المعروفة أن تحتمل عدة أساليب في الحل حسب المنظور الذي يمكن رؤية المشكلة من خلاله وذلك سعياً لتنمية مهارات المتدربين على التفكير السليم وتصور البدائل المختلفة لحل المشكلة.

ويرى جابريلين (Gabrieline, 2006) أن هذا الأسلوب يقوم على فلسفة مؤداها أن تحليل وتفحص نماذج من الممارسات الإدارية السائدة في الواقع العملي بشكل نظري خطوة ضرورية للمتدرب من أجل الإحاطة بالعمل الإداري وفهم عناصره والتّدرب على اتخاذ القرار الصائب قبل التطبيق الفعلي لأنه يعطي المتفحص فرصة الاجتهاد والتجريب بعيداً عن ضغوط العمل الفعلية والعوامل المؤثرة في اتخاذ القرار.

ويرى بيردو (Perdue, et.al, 2002) أن من مزايا أسلوب دراسة الحالة:

1- يتميز أسلوب دراسة الحالة بالتفاعل والتكامل بين النظرية والتطبيق الفعلي.
2- أنه يمكن من خلال أسلوب دراسة الحالة في التدريب التوصل إلى المفاهيم والتصورات الجديدة التي تستوجبها المشروعات المستقبلية والتغيرات السياسة والاقتصادية والاجتماعية والإدارية.
3- أن التجربة التي يمنحها هذا الأسلوب في التحليل والحوار بما تستوجبه من دفاع الفرد عن وجهة نظره أمام زملائه، تنمي فيه القدرة على التعبير وتكسبه مرونة

لازمة لتلمس آراء الآخرين والإفادة منها في الوصول إلى الحلول العملية المطلوبة التي تجد قبول ومساندة المجموعة.

4- أن هذا الأسلوب يعتبر من أساليب التدريب الديمقراطية إذا ما قورن بأسلوب المحاضرة مثلاً والذي يعتبر أسلوباً دكتاتورياً.

5- أن دراسة الحالة تتيح فرصة للمدرب لمعرفة ما استوعب المتدربون من نظريات في موضوع الحالة، وبذلك يستطيع تغطية المفاهيم والمبادئ النظرية التي لم يعرفوها، أو تلك التي يحتاجون فيها إلى مزيد من المعرفة التفصيلية

6- أن أسلوب دراسة الحالة يوفر المناخ الملائم الذي يحفز المدرب والمشاركين للقيام بالبحث الميداني للتعرف على الظواهر والمشاكل الإدارية ومسبباتها.

7- يساعد هذا الأسلوب المتدرب على تطبيق المعرفة النظرية على موقف معين، ويمكن أن يتم ذلك من خلال سلسلة من التصرفات التدريبية المتتابعة بمعنى تقييم المعلومات والبيانات والمواقف والبحث عن أفضل الحلول وأحداث المواءمة بين طبيعة الحالة والمعرفة المتوافرة لدى المتدرب عنها، ثم إعادة هيكلة المشكلة أو الحالة بما يتفق مع المعاملات المنهجية المعنية.

في حين يرى ترودي (Trudy, 1999) أن من مزايا أسلوب دراسة الحالة أنه يناسب المتدربين لأنه يقربهم من أرض الواقع في العملية التدريبية، ويجعلهم يتقمصون شخصية المدير نفسه.

**4- أسلوب المحاضرة:**

تعد المحاضرة من أبرز أساليب التدريب والتعليم، وأكثرها شيوعاً واستخداماً، وتعتمد على الدور الذي يلعبه المدرب، بحيث هو الذي يقوم بإعداد المادة التدريبية، وكذلك بإلقائها على المتدربين، وهو الذي يتحكم في سير المحاضرة، ودور المتدربين يقتصر على الاستماع وتدوين الملاحظات.

إن هدف المحاضرة الرئيس هو الإعلام، حيث يكون لدى المدرب معلومات يرغب بإيصالها إلى المتدربين بواسطة الاتصال الشفهي، وعادة ما تتعلق هذه المعلومات بمواضيع معينة، بحاجة إلى الشرح والتفصيل عنها، مثل إعطاء نظرة عن موضوع جديد في المنظمة، أو تفسير بعض اللوائح والقوانين (Scott, 2001).

وتستخدم المحاضرة في كثير من برامج التدريب، وذلك لسهولتها، وصلاحيتها في إيصال المعلومات إلى عدد كبير من المتدربين وبشكل سريع، وبكلفة منخفضة مقارنة بأساليب التدريب الأخرى.

ويرى شارليز (Charles, et.al, 2002) أن هذا الأسلوب يستخدم الرموز اللفظية في توصيل مجموعة من الأفكار والمعلومات والحقائق العلمية والنظريات والمفاهيم من قبل المدرب إلى المتدربين، ويلاحظ على هذا الأسلوب أن المسيطر في الموقف التدريبي هو المدرب، فهو يقوم بإرسال المعلومات وشرحها وتوضيحها باستخدام الرموز اللفظية، وتقتصر مشاركة المتدربين بصفة عامة على الاستماع والإصغاء المركزين.

ولا يخلو أسلوب المحاضرة من بعض العيوب وأهمها أن العبء الأكبر فيها يكون على المحاضر، ولا تصلح إلى كل أنواع التدريب، كما وأنها لا تفيد كثير في صقل المهارات أو تغيير السلوك والاتجاهات، ولا تأخذ بالفروق الفردية بين المتدربين وهي عملية اتصال من جانب واحد (Werner & Crous, 2000).

ولنجاح أسلوب المحاضرة يتوجب على المدرب مراعاة بعض الأمور، بان يخطط لمحاضرته، ويحدد الهدف من موضوع محاضرته، بالإضافة إلى معرفة طبيعة المتدربين واتجاهاتهم ومستوياتهم، ووضع إطار للمحاضرة من مقدمة وصلب الموضوع وخاتمه، واستخدام الوسائل الإيضاحية (تريسي، 1990).

ويتوقف نجاح أسلوب المحاضرة في تطوير مهارات ومعارف وخبرات المتدربين على درجة كفاءة المدرب، المحاضر، في طرح المادة التدريبية. وعلى الرغم من كل العيوب التي ذكرت فإن المحاضرة هي الأسلوب الأكثر استخداماً في مجالات التدريب، وربما يعود ذلك إلى سهولتها وقلة تكاليفها مقارنة بالأساليب الأخرى.

**5- أسلوب المناقشة:**

إن أسلوب المناقشة، هو عبارة عن اشتراك عدد من المتدربين، في تبادل المعلومات والآراء، حول كل مشكلة تعرض عليهم، من أجل إعطاء الحل الملائم استناداً إلى معلوماتهم في الإدارة والعلوم الأخرى، وهذا يعتبر تدريب على تطبيق

المعلومات الإدارية في المواقف الفعلية. والتدريب على التحليل والتفكير في أسباب المشكلة أكثر من الوصول إلى حل. ويتميز أسلوب المناقشة فـي مـشاركة جميـع المتدربين في عملية النقاش، وتوفير التغذية الراجعة التي تساعد في توجيه عمليـة النقاش، ولا يخلو هذا الأسلوب من بعض العيوب التي من أهمها عدم ملاءمتها إلى أعداد كبيرة من المتدربين، وتفاوت الخبرات بين المتدربين يؤثر على عملية النقاش، بالإضافة إلى ما يتطلبه هذا الأسلوب من جهد في الإعـداد والتحـضير والقيـادة والمهارة في إدارة وتوجيه النقاش (عساف وحمدان، 2000).

وهناك بعض الأمور التي يجب مراعاتها من قبل المتدربين، هو فهم أصـول المناقشة واحترام آراء ووجهات نظر المشتركين في المناقشة، بالإضافة إلى استخدام المعايير المفهومة والابتعاد عن التكلف في الحديث (محمود، 2001).

ويسـتخدم هـذا الأسلوب للإجابة عن سؤال أو مجموعة من الأسئلة المحددة والتي لا توجد إجابات لها لدى المدرب وتحدث في المناقشة الموجهة عمليات مثـل الاستماع والاستفسار والمشاركة بالتعليقات مع تعيين كل رأي مطروح في ضـوء معايير وتكون مهمة المدرب إدارة النقاش تجاه كل جوانب الموضـوع المطـروح للنقاش مع تحضير المتدربين للمشاركة في النقاش واستخلاص أهم النتـائج. وأورد كل من سارليز وبرين (Charles & Brian, 1996) استخدامات طريقـة النقـاش أو وظائفها وهي:

أ- تنمية حلول ابتكاريه للمشكلات.

ب- إثارة الاهتمام والتفكير وضمان المشاركة.

جـ - التأكيد على النقاط التدريبية الأساسية.

هـ - دعم المحاضرات أو القراءات أو التمارين العملية.

و - تحديد مدى فهم المتدربين للمفاهيم والمبادئ.

ز- إعداد المتدربين لتطبيق نظرية أو إجراء في موقف معينة.

حـ - توضيح نقاط أو تلخيص أو مراجعة موضوعات.

ط- تجهيز المتدربين لتدريب لاحق.

ك- تحديد مدى تقدم المتدربين وفاعلية التدريب السابق.

**6- أسلوب تدريب الحساسية:**

تدريب الحساسية من الأساليب الحديثة، وهو عبارة عـن تفاعـل مجموعـة صغيرة من المتدربين، دون أن يحدد لها جدول أعمال أو مدير أو هـدف محـدد، وذلك بهدف تغيير السلوك، ويستخدم هذا الأسلوب في تنمية مهـارات المتـدربين، ويساعدهم على فهم ذاتهم وفهم الآخرين، مما يساعدهم في تغيير اتجاهاتهم وسلوكهم (تريسي، 1990).

ويهدف هذا النوع من الأسلوب إلى تعريف الفـرد بتـأثير تـصرفاته علـى الآخرين، بغرض إتاحة الفرصة له بتغيير تصرفاته إذا كان لها تأثير سـيئ علـى الآخرين. ويمتاز هذا الأسلوب في زيادة قدرة المتدرب على فهم سلوكه واتجاهاتـه على الآخرين، ومدى تأثير سلوكه بسلوكهم، وقدرته على تقييم زملائه، وكل هـذا يؤدي إلى الاقتناع بالتغير. إلا أنه يؤخذ على هذا الأسلوب صعوبة التقييم وعدم تقبل البعض من المتدربين إلى النقد الشخصي. ويستخدم هذا النوع من الأسـلوب فـي التدريب على العلاقات العامة والإشراف.

ويرى كلينتون وآخرون (Clinton, et.al, 2005) أن هذا الأسلوب يهدف إلـى زيادة حساسية المدير إلى العلاقات الإنسانية ورد فعل تصرفاته بالنسبة للآخـرين، كما يهدف إلى إتاحة الفرصة للمتدرب للتعرف على آراء الآخـرين فيـه وإزالـة الحواجز الوظيفية والاجتماعية ؛ التي تخفي حقيقة العلاقات الاجتماعية بين الناس، والصور الأساسية لهذا الأسلوب من التدريب هو الاجتماع ألنقاشي بلا هدف محـدد أو جدول أعمال، بل إن دور المدرب لا يزيد عن متابعة المناقشات التي تدور بـين المتدربين، والعمل على توجيهها دون أن يتدخل. ومن مزايا هذا الأسـلوب زيـادة حساسية المتدرب نحو المشكلات، وتفهم سلوك الآخرين، وتغيير اتجاهات المتدرب وتعديل سلوكه، ومن عيوبه أنه قد يؤثر سلباً على نفسية الأشخاص الذين يتـسمون بالعصبية ولا يحتملون الضغط النفسي.

**7- المؤتمرات والندوات:**

المؤتمر أو الندوة، لقاء يضم عدد من المهتمين في موضوع المؤتمر أو الندوة المطروح للبحث، ويتم اختيار موضوع البحث بناء على توصـيات مـؤتمرات أو

ندوات سابقة، وميزة المؤتمر أو الندوة أن كل متحدث ينقل وجهة نظره كما في المحاضرة. ويستغرق المؤتمر أو الندوة أيام تتراوح ما بين ثلاثة أو أربعة أيام أو مدة أسبوع على الأكثر. وتساعد المؤتمرات أو الندوات على تعديل كثير من مفاهيم الحاضرين وتغير وجهات نظرهم وتزويدهم بالمعرفة، وإضفاء الجو الذي يوفره المؤتمر أو الندوة بعيداً عن مشكلات العمل اليومية (عبد الوهاب، 1981).

**8- سلة القرارات:**

سلة القرارات من أساليب التدريب الواقعية، والتي تتمثل بوجود مجموعة من الخطابات والمكالمات الهاتفية والمذكرات والتقارير على مكتب المتدرب لإيجاد حلول مناسبة.

ويستخدم هذا الأسلوب في تحليل قدرات المتدربين ومعرفة نقاط الضعف عندهم، ومن ثم التخطيط إلى برنامج التدريب المناسب (حمدان، 1991).

ويصلح أسلوب سلة القرارات في الحالات التي يراد منها التدريب على ممارسة القرارات، وتحليل الموظف، وتعويدهم على المرونة والواقعية بالتفكير، والاندماج في المواقف التدريبية، وكل هذا يؤدي إلى الاختيار الأفضل عند اختيار القرار.

ومن مزايا هذا الأسلوب هو أنه يتصف بالواقعية لأن المتدرب يبني تصرفاته على غرار ما في سلته من أوراق، ويساعد على تنمية وتطوير قدرات ومهارات المتدرب الإدارية في القدرة على اتخاذ القرارات وحل المشكلات ويعطي المتدرب فكرة عن الأمور المشتركة بين الإداريين في التنظيم. أما العيوب فهي ما يتطلبه إعداد محتوى السلة من وقت وجهد وتكاليف ومهارة عالية من قبل معدي هذا المحتوى (ياغي، 1999).

**9- العصف الذهني:**

تقوم فكرة العصف الذهني على تشجيع المشاركين في البرنامج التدريبي على توليد أكبر كم من الأفكار خلال فترة زمنية قليلة، وهو يهدف إلى تفعيل دور المشاركين، وهو عبارة عن جلسات نقاش بين مجموعة من المدربين، يدور

محورها حول مشكلة صعبة ومحددة، بهدف التوصل إلى ابتكار وخلق أفكار جديدة تساعد على إيجاد الحلول المناسبة للمشكلة موضع النقاش (حسنين، 2001).

### 8.2.1 فاعلية التدريب:

يعد التدريب نشاط إنساني مخطط يهدف إلى إحداث تغيرات في المتدربين من ناحية المعلومات والمهارات والاتجاهات ومعدلات الأداء وطرق العمل والـسلوك، ومن المهم الأخذ بعين الاعتبار، بأن عملية عقد البرامج التدريبية، ليس هو الغاية أو الهدف الذي تسعى له إدارة القوى البشرية، أو معاهد التدريب المركزية لأن ذلـك سوف يؤدي إلى عزل هذه البرامج عن واقع بيئات العمل، وعن متطلبات وحاجات الوظائف، فعدد المشتركين في البرامج التدريبية وطول فترة التـدريب والوسـائل التدريبية الحديثة ليس هو الدلالة الوحيدة على فاعلية هذه البرامج (Bonni, 2003)، وإنـما يجب أن يتم تصميم هذه البرامج والإعداد لها بطريقة تربطهـا مـع بيئـة عمل المشتركين في هذه البرامج، وبشكل يساعـد على تلـبية الاحتياجـات التـي تتطلبها الوظائف، بما يـخدم العملية الإنتاجية في المنظمات، ويزيـد مـن رضـا الجمهور المتعامل معها، وكذلك شعور الأفراد المشتركين في هذه البـرامج، بـأنهم حصلوا على معلومات ومهارات جديدة، سوف تساعدهم على ترجمتها في أعمـالهم ووظائفهم، التي يعملون فيها، فعندما يتحقق هذا الانسجام ما بين البرامج التدريبيـة وبيئة عمل المشتركين في هذه البرامج تصبح أكثر فاعليه وتحقق الأهـداف التـي نسعى إلى تحقيقها من خلال التدريب (Kathleen, et.al, 2000).

هنالك الكثير مما قيل حول ما إذا كان التحقق من الفاعليـة والتقـويم أمـرين عمليين. وفي مجالات كثيرة من التدريب قيل إن التحقق من الفاعلية والتقويم همـا في غاية الصعوبة،إن لم يكونا مستحيلين. والمجالات التي يشار إليها عادة حين يقال ذلك هي الأوجه العامة من التدريب على الإدارة أو في مجال العلاقات الإنـسانية. وبعبارة أخرى هي جميع أشكال التدريب التي لا يمكن من خلالها البرهنـة بـشكل موضوعي تماما أو بصورة كمية أن المتدرب قد تعلم أن يجمع اثنين واثنين (أو ما يعادل ذلك) بحيث يكون الناتج أربعة في عدد غير محدد من المجالات.

وعادة ما يحتوي هذا النوع من التدريب على مسائل لهـا جـواب صـحيح، والإثبات المباشر للصحة والتقويم يرتبطان بأداء المتعلم بالنسبة لما تعلمه. فإذا كانت الدروس قد درست بطريقة جيدة، واستطاع المتدرب استيعابها بالصورة التي تحظى برضا المدرب وتتفق مع ما له من معايير قياسية، فقد تثبت بذلك صـحة التـدريب وفعاليته، وأيضا يصبح التقويم واضحا، إذ ما دام المتدربون يستطيعون، نتيجة لمـا تلقوه من تدريب، أن يعطوا الجواب "أربعة" لسؤالنا الأصـلي، فهـم دائمـا علـى صواب، وهكذا لا يحملون صاحب العمل أي تكلفة من جراء أخطائهم الباهظة.

ولننظر في هذا السياق إلى شكل من أشكال التدريب، آخـذين كمثـال أحـد المديرين الذي يتلقى تدريبا على تطوير أساليب ومهارات المشورة،

و يجد ر بنا أن نلاحظ هنا استخدام عبـارة "تطـوير"، إذا إن القليلـين مـن المديرين المشاركين في مثل هذه الدورات قد لا يملكون مثل تلك القدرات المكتسبة إما عن طريق التعلم أو الوراثة. فعند نهاية الدورة يستطيع المدير المعنى أن يجري مقابلة بطريقة مقبولة للمدرب. ولكن مديرا آخر قد يجري مقابلة تختلف بطريقة ما عن أنموذج التدريب، ويؤدي إلى نتائج غير مرضية للمدرب ولكنها مقبولـة مـن وجهة نظر من يجري المقابلة. وبما أن الشخص الذي يجري معه المقابلـة عامـل يزيد الأمور تعقيدا، فسوف نسقطه من المعادلة. فهل تثبـت هـذه النتـائج صـحة التدريب أم توضح عدم صحته؟ ومن الذي يدلي بالرأي في هذا الـصدد؟. وتقـويم الجوانب أكثر صعوبة. ثم من الذي سيفعل في ذلك ؟ وتقويم الجوانب الأوسع أكثـر صعوبة.

عندما يعود المتدربون، الذين أشرنا إليهم سابقا، إلى عملهم فـإنهم يرشـدون أفرادا من موظفيهم في لقاءات خاصة، مما لا يمكننا مـن معرفـة مـا إذا كـانوا يستخدمون الأساليب التي تعلموها خلال مشاركتهم في الدورات التدريبية، كما أننـا لا نعلم مدى نجاح تلك المقابلة، بالإضافة إلى عدم معرفتنا، من خلال النتائج تلـك المقابلة، أي مدى يمكن أن تكون المقابلة فيه أكثر نجاحا وفاعلية، ولكن في مقدورنا أن نخمن ذلك، وأن نستفسر عن وجهتي نظر الطرفين، كما أنه في مقدورنا أيـضا

القيام بالمراقبة. ولكن هل يكفي ذلك ليستحق أن يوصف بأنه إثبات مطلق للـصحة وتقويم في أدق معنى لهاتين الكلمتين؟ لا أعتقد ذلك.

من هذا المنطلق دعونا نبدأ على أساس الافتراض المنطقي أن التحقـق مـن الفاعلية والتقويم:

1. من الممكن تطبيقه على بعض أشكال التدريب.
2. من الصعوبة بمكان تطبيق ذلك على أشكال أخرى من التدريب.
3. من المستحيل تطبيقه من الناحية الموضوعية والكميـة علـى بعـض أشـكال التدريب.

يجدر بنا أن نتأكد أولا أننا نعرف ما نعنيه عندما نستعمل العبارات:"التحقق من الفاعلية validation"، "و التقويم evaluation" أو المرادف له " التقدير assessment" وهي كلمة كثيرا ما تستخدم كبديل عنـدما يكـون الـبعض غيـر متأكـدين مـن المصطلحات الأخرى. ومن المحتمل أن المعاني " الحقيقية" للكلمات قد نوقشت فـي حلقات التدريب أكثر من أي من المصطلحات الأخرى، ولكن دون نتـائج إيجابيـة تذكر.

**التعريفات:**

قامت هيئة خدمات القوى العاملة بنشر "قائمة بمصطلحات التدريب" تتـضمن تعريفين استخدمهما العديد من المدربين كأساس للنقاش، على الرغم من كونهمـا لا يعدوان وجهة نظر من قام بجمع هذه المصطلحات، والذي لم يذكر اسمه.

فقد عرفت لجنة خدمات القوى العاملة " التحقيق من الفاعلية " علـى النحـو التالي:

التحقق الداخلي من الفاعلية: وهو سلسلة الاختبارات والتقويمات التي تهـدف إلى التأكد من التحقق إذا كان برنامج التدريب للأهداف السلوكية المحددة.

التحقق الداخلي من الفاعلية: وهو سلسلة الاختبارات التي تهدف إلى التأكد مما إذا كانت الأهداف السلوكية لبرنامج تدريبي صحيح داخليا قد ارتكزت بشكل واقعي على تحديد دقيق مبدئي للاحتياجات التدريبية وفق معايير فاعليـة التـدريب التـي تتبناها المؤسسة.

**أما تعريفها للتقويم فهو:**

تقدير القيمة الكلية لنظام التدريب ودوراته أو وبرامجه وذلـك مـن منظـور اجتماعي ومالي.فالتقويم يختلف عن التحقيق من الفاعلية في كـون الأول يحـاول قياس الفائدة الكلية من حيث التكلفة لدورة أو برنامج ما ولا يقتـصر علـى قيـاس إنجاز الأهداف الموضوعة،كما أن المصطلح يطلق عموما على الرصـد المـستمر لبرنامج ما أو العمل التدريبي بمجمله.

وأما تعريف هيئة القوى العاملة " لتقدير فاعلية التدريب " فقد جاء على النحو التالي:

هو مصطلح عام يطلق على عملية التأكد ممـا إذا كـان التـدريب بالكفـاءة والفاعلية اللتين تحققان الأهداف الموضوعة. وهذا المصطلح يشمل التقويم والتحقق من الفاعلية.

وتعريفات القاموس لهذه المصطلحات تتسم بالغموض، فعبارة " التحقـق مـن الفاعلية validate " تعني أن يجعل شيئا ما صحيحا (سليما، يمكن الدفاع عنه، مبنيا على أساس جيد)، يصادق، يؤكد.وكلمة "يقوم / evaluate" تعني أن يتأكد من كميـة شي ما، أو يترجمه إلى قيمة رقمية، أو يحدد قيمته أو يقدره.

وقد أهتم كل من وور و بيرد و راكـام (Warr ,Bird and Rackham, 1975) بالتقويم فقط من منظور استخدامه في سياق أوسع مما ورد في تعريف لجنة خدمات القوى العاملة. وقد رأى هؤلاء أن التقييم يشتمل على جانبين أساسيين هما: تقـويم المداخلات، وتقويم النتائج. فالأول يختص بالإجراءات الواجب إتباعها والتـي مـن المحتمل أن تؤدي إلى التغيير أكثر من غيرها، ويشمل الأسئلة التي يجب أن تطرح قبل تنظيم دورة التدريب. وهذه الأسئلة تتعلق بجوانب التدريب التي تخضع لـتحكم واختبار المدرب مثل:

1. أي مدخل للتدريب ؟
2. موارد خارجية أم داخلية؟
3. بنية الحدث ؟
4. نوعية المتدرب المدعو للمشاركة ؟

وقد تم وصف تقويم النتائج بعبارات قد يرى الكثيرون أنها تجمع بين التحقق من الفاعلية والتقويم، وهذا التقويم يهتم – بناء على الأدلة –بتحديد التغيرات الناتجة من التدريب. كما تم توصيف مستويات مختلفة من التقويم مثل رد الفعل الفوري، والنتائج الفورية، والوسيطة، والأخرى، والنهاية. ومن جهة نظر تعريفات هيئة خدمات القوى العاملة فإن مستويات رد الفعل الفوري والنتائج الفورية هي مداخل تميل أكثر نحو إثبات صحة التدريب، وإن مستويات النتائج الوسيطة والنهائية تدخل في إطار جوانب التقويم الأكثر اتساعا.

وقد رفض هامبلين (Hamblin, 1974) تعريفات هيئة خدمات القوى العاملة لأنها توحي بوجود اختلافات بين التحقق من الفاعلية والتقويم، وليست ذات معنى في جميع الحالات. وقد عرف التقويم أنه أية محاولة للحصول على معلومات (تغذية راجعة) حول تأثيرات برنامج تدريبي ولتحديد قيمة التدريب في ضوء تلك المعلومات. ومثل تعليقات وور وبيرد وراكام، فإن استخدام هامبلين لمصطلح "التقويم" يتسم بالشمول، بحيث يحتوي على تعريفي هيئة خدمات القوى العاملة.

**نماذج التحقق من الفاعلية والتقويم:**

قدم عدد من نماذج التحقق من الفاعلية والتقويم المبنية في أغلب الحالات على تعريفات هيئة خدمات القوى العاملة التي أشرنا إليها والنماذج الرئيسية الثلاثة هي التي نسبت إلى (Hamblin, 1974; Warr, et.al., 1975; Kerkbatric, 1976).

وعلى الرغم من اختلاف تلك النماذج من عدة وجوه فإن اثنين منها متماثلان جدا ويقتصران على تغطية العملية الفعلية لتحقق من الفاعلية والتقويم بدلا من تناول المدخل الكامل للتقويم. أما النموذج الثالث (Warr, et.al., 1975) فهو يوحى بإعطاء قيمة أكبر للتقويم كنظام شامل، وبهذا فإنه يقترب كثيرا من وجهة نظري الخاصة تجاه تلك العملية.

**نموذج كيركباتريك:**

يتضمن هذا النموذج أربعة مستويات هي:

رد الفعل: ويتمثل في ردود فعل المتدربين تجاه عملية التدريب، وإحساسهم تجاه بنية الحدث ومحتواه وطرقه.

التعلم: وهو التعلم المكتسب من خلال الحدث.

الجانب السلوكي: ويشمل أي تغير سلوكي فيما يتعلق بالوظيفة والأداء يحـدث نتيجة للحدث.

النتائج: وهي التأثيرات الملموسة والإيجابية الناتجة من هـذا التغييـر علـى المؤسسة فيما يتعلق بالتحسينات التي تمسها.

**نموذج هامبلين:**

يشابه نموذج هامبلين المبدئي إلى حد كبير نموذج كير كبا تريـك بـصورة عامة، ويقدم خمسة مستويات هي:

المستوى (1): رد الفعل: ويجري ذلك أثناء الحدث التدريبي أو بعده فورا أو بعد مرور وقت ما، ويحاول تسجيل ردود فعل المتدربين نحو سلسلة من العوامل.

المستوى (2): التعلم: ويتم قبل الحدث التدريبي وبعده، وتقويم للتغير التطوري الذي تم في المعرفة والمهارات والمواقف.

المستوى (3): السلوك الوظيفي: وهو تحديد ما طرأ مـن تغييـر فـي الأداء الوظيفي نتيجة للحدث التدريبي، ويتم ذلك التحديد قبل الحدث وبعده.

المستوى (4): الأداء: وهو تحديد مقدار أثر الحدث التدريبي على الـدائرة أو المؤسسة التي يعمل فيها المتدرب، ويفضل أن يتم ذلك عن طريق تحليـل العائـد منسوبا للتكلفة.

المستوى (5): القيمة النهائية: مدى تأثير الحدث التدريبي على قدرة المؤسسة على إدرار الربح أو تأثيره على بقائها أو على الأمرين معا.

**نموذج وور وبيرد وراكام:**

وقد قدم هؤلاء المؤلفون أربع فئات من التقويم هي:

تقويم السياق: ويعني مراجعة بعض الأوجه مثل الأحوال السائدة للسياق والذي يجري فيه الحدث التدريبي، وتحديد الاحتياجات التدريبية، ومـشاكل الأداء الفعـال خلال مرحلة متوسطة، والأهداف الآنية والتحققها.

1. تقويم المدخلات: ويعني تقويم الحدث التدريبي نفسه.
2. تقويم ردود الفعل: أي ردود فعل المتدربين أثناء الحدث وبعده.

3. تقويم النتائج: ويشتمل على أربع مراحل هي:
4. تحديد أهداف التدريب
5. إنشاء أدوات التقييم
6. استخدام تلك الأدوات
7. استعراض النتائج

هناك جملة من العناصر التي إن توفرت سوف تساعد على زيادة فاعلية التدريب، ومن هذه العناصر ما يلي:

1. ربط التدريب بالشعور بالرضي لدى العاملين، وارتفاع الروح المعنوية لهم، وتوفير الرغبة لديهم بالنمو، وذلك بإشراكهم بالعملية التدريبية من(تشخيص، تصميم، تحليل، وابتكار الحلول للمشاكل) (خطاب،1992).
2. تحديد تكاليف التدريب بناء على النتائج المتوقعة، بحيث يتم اتخاذ القرار بعد التحليل العلمي بالمفاضلة بين البديلين(التعيين أو التدريب), وكذلك الأخذ بعين الاعتبار الحصول على الكفاءة الأحسن عند المفاضلة بين البديلين (باشا، 1987).
3. تحديد أهداف وموضوعات التدريب بطريقة علمية مدروسة، بحيث ترتبط هذه الأهداف بالحاجات التدريبية للمتدربين، وأن تؤدي موضوعات البرنامج التدريبي إلى الأهداف المراد تحقيقها من خلال تناولها لمجالات المعرفة والمهارات والسلوك.
4. التدريب عملية مستمرة وشاملة، وذلك لكون المنظمات في حالة حركة مستمرة، فالأهداف والأساليب والتقنيات وطرق الإنتاج وبيئة المنظمة هي متجددة وغير مستقرة، وتتطور من حين إلى آخر، لذا لابد من العمل على مواكبة هذه التغيرات التي يستطيع التدريب أن يستجيب لها، وكذلك يجب أن يشمل التدريب كافة الأفراد بمختلف فئاتهم ووظائفهم (الطعاني، 2002).
5. الاختيار السليم للمدربين والمشاركين في البرامج التدريبية، بحيث يتم اختيار المدربين من ذوي الثقافات العالية، ومن الذين لديهم إلمام بكثير من الأمور التي لها علاقة بمادة التدريب، وأن يكون على درجة من الوعي بما يجري في البيئة

السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية للمجتمع، ولديه القدرة على استخدام الأساليب الحديثة في التدريب أما بالنسبة لاختيار المشاركين في البرامج التدريبية، فيستحسن أن يتم اختيارهم بناء على الاحتياجات التدريبية لهم وللمنظمة، وزيادة الإحساس لديهم بأنهم جزء مهم من العملية التدريبية، وإن تفاعلهم البناء هو سر نجاح العملية التدريبية (العوض،2001).

6. توفير البيئة التدريبية المناسبة وتجهيزها بكافة الوسائل اللازمة للعملية التدريبية، مثل (الإضاءة، والتهوية، والأثاث المناسب، وتوفير الأجهزة والمعدات والتقنيات الحديثة), لإنجاز العملية التدريبية بكل فاعلية.
7. اختيار الوقت المناسب لعقد البرنامج التدريبي بحيث يساهم ذلك في توفير الجو والمناخ الملائم الذي يساعد المتدربين على التركيز والتفاعل الإيجابي مع متطلبات البرنامج التدريبي (نصرالله، 2001).

## 2.2 الدراسات السابقة:

أشارت نتائج المسح المكتبي للأدبيات والدراسات السابقة عدم وجود دراسات على حد علم الباحث تبحث بشكل مباشر في أساليب التدريب وأثرها على فاعلية البرامج التدريبية، لذلك حاولت هذه الدراسة توظيف ما جاء في الدراسات السابقة قدر الإمكان، وحيث كان ذلك ممكنا لتحقيق أهدافها،علما أن الدراسات الميدانية في البيئة العربية، كانت محدودة جداً:

### 1.2.2 الدراسات العربية:

وفي دراسة قام بها (المسعودي، 2007) بعنوان "مدى فاعلية البرنامج التدريبي لدورة مديري المدارس من وجهة نظر المديرين أنفسهم ووكلائهم بالمنطقة الشمالية الغربية بالمملكة العربية السعودية" هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مدى فاعلية البرنامج التدريبي لدورة مديري المدارس من وجهة نظر المديرين أنفسهم ووكلائهم بالمنطقة الشمالية الغربية بالمملكة العربية السعودية، لتحقيق أهداف

الدراسة فقد تم استخدم إستبانة مطورة لغرض جمع البيانات من أفراد مجتمع الدراسة والبالغ تعداده (191) مفردة، وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

1- أن المتوسط العام لتصورات المدراء أنفسهم ووكلائهم، لمدى فاعلية البرنامج التدريبي لدورة مديري المدارس للمديرين لبرنامج دورة مديري المدارس جاءت بدرجة مرتفعة. وأن المتوسط العام لتصورات المدراء أنفسهم ووكلائهم، لأبعاد تنفيذ وتصميم البرامج التدريبية لدورة مديري المدارس جاءت بدرجة مرتفعة.
2- هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية لأبعاد تنفيذ وتصميم البرامج التدريبية على فاعلية البرنامج التدريبي لدورة مديري المدارس.
3- هنالك فروق ذات دلالة إحصائية للخبرة وللمؤهل العلمي لطبيعة العمل في مستوى فاعلية البرنامج التدريبي لدورة مديري المدارس.

وخلصت هذه الدراسة إلى مجموعة من التوصيات كان من أهمهـا ضـرورة وجود موقع على شبكة المعلومات تبين فيه خطة الدورة وأهدافها وخطتها النظريـة والتنفيذية، وأي معلومات أخرى يثري بها المتدربون الموقع بالتعاون مع الأسـاتذة المكلفين بالتدريس في الدورة، وأن تكون قناة تواصل من اجل تطـوير التخطـيط للدورة وتحسين تنفيذها.

وفي دراسة قام بها (الشهري، 2006) بعنوان " فاعلية البرامج التدريبية من وجهة نظر ضباط كلية الملك خالد العسكرية بالمملكة العربية السعودية" هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى فاعلية البرامج التدريبية في تنمية قدرات ضباط كلية الملك خالد العسكرية بالمملكة العربية السعودية، لتحقيق أهداف الدراسة فقد تم استخدم إستبانة مطورة لغرض جمع البيانات من أفراد عينة الدراسة والبالغ تعداده(109) مفردة، وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

1- أن المتوسط العام لتصورات الضباط، لمدى فاعلية البرامج التدريبية جاءت بدرجة مرتفعة.
2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للخبرة وللمؤهل العلمي، والرتبة العسكرية، ومكان التدريب، وعدد الدورات، في فاعلية البرامج التدريبية.
3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية للعمر في فاعلية البرامج التدريبية.

وفي دراسة قام بها (الشعشعي، 2005) بعنوان " تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس في محافظة إظفار بسلطنة عمان" حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على التعرف على الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في محافظة إظفار بسلطنة عمان من وجهة نظر المشرفين التربويين ومدراء المدارس. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانه لجمع البيانات، وقد تم توزيع (256) استبانه، أعيد منها وكان صالحاً للتحليل (240) استبانه، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أبرزها ما يلي:-

1- أشارت النتائج أن درجة الاحتياج التدريبي للمشرفين التربويين من وجهة نظر المشرفين ومدراء المدارس جاءت بدرجة مرتفعة.
2- أشارت النتائج إلى وجود هنالك فروق ذات دلالة إحصائية للجنس والمؤهل العلمي والخبرة في تقديرات المشرفين التربويين لدرجات الاحتياجات التدريبية.
3- أشارت النتائج إلى أنه لا توجد أثر للتفاعل بين الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في تقديرات المبحوثين لدرجات الاحتياجات التدريبية.

وفي دراسة قام بها (هندي، 2005) بعنوان " الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان من وجهة نظر الموجهين والمعلمين أنفسهم وعلاقتها ببعض المتغيرات " هدف البحث إلى تعرف الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلتين الإعدادية والثانوية بسلطنة عمان من وجهة نظر الموجهين والمعلمين أنفسهم، واستقصاء علاقة تلك الحاجات بجنس المعلم وسنوات خبرته والمرحلة التي يعلم فيها. وتكون مجتمع البحث من موجهي التربية الإسلامية ومن معلمي التربية الإسلامية العمانيين في المدارس الإعدادية والثانوية بعشر مناطق تعليمية في السلطنة. وبلغت عينة البحث (169) فرداً منهم 53 موجهاً و116 معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً. ولجمع المعلومات تم بناء استبانه اشتملت على 36 حاجة موزعة على مجالين.

وأظهرت نتائج البحث بالنسبة للسؤال الأول أن أهم الحاجات التدريبية التي اتفق عليها المعلمون والمعلمات هي (6) حاجات، ثلاث منها في مجال المعرفة بمنهاج التربية الإسلامية وثلاث في مجال مهارات تدريس هذا المنهاج. وبالنسبة

للسؤال الثاني للبحث أظهرت النتائج أن أهم الحاجات التدريبية بالنسبة للموجهين هي (28) حاجة، منها (7) حاجات في مجال المعرفة بمنهاج التربية الإسلامية و(21) حاجة في مجال مهارات تدريس هذا المنهاج. وقد اتفق الموجهون مع المعلمين على أهمية (6) حاجات تدريبية، أربع منها في مجال المنهاج واثنتان في مجال المهارات. وكشفت نتائج اختبار "ت" وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقدير الحاجات بين المعلمين والموجهين في مجال المنهاج والمهارات والمقياس ككل بزيادة لصالح الموجهين عند مستوى (01,0). أما بالنسبة للسؤال الثالث فكشفت نتائج اختبار "ت" وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (01, 0) بين متوسطات تقدير الحاجات تعزى إلى أثر الجنس في مجال المنهاج فقط وبزيادة لصالح المعلمين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى نفسه بين متوسطات تقدير المعلمين للحاجات تعزى لأثر متغير المرحلة. كما كشفت نتائج تحليل التباين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (01,0) بين متوسطات تقدير المعلمين للحاجات تعود إلى متغير مستوى الخبرة.

دراسة قام بها (المحاسنه، 2004) بعنوان"تقييم فاعلية البرامج التدريبية من وجهة نظر المشاركين في دورات الإدارة العليا والتنفيذية بالمعهد الوطني للتدريب" في الأردن، حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية البرامج التدريبية من وجهة نظر المشاركين في دورات الإدارة العليا والتنفيذية بالمعهد الوطني للتدريب، وتكون مجتمع الدراسة من (459) متدرب وتوصلت الدراسة إلى نتائج كان من أهمها: أن البرامج التدريبية من وجهة نظر المتدربين فاعلة وبمستوى مرتفع. وأن هنالك رضى عن تصميم وتنفيذ البرامج التدريبية. وعدم وجود فورقات ذات دلالة إحصائية بين عدد الدورات التدريبية للمتدربين وفاعلية البرامج التدريبية.

وفي دراسة قام بها (الشحي، 2004) بعنوان "الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس لعملية التخطيط المدرسي في سلطنة عمان من وجهة نظرهم ونظر الموجهين" حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس لعملية التخطيط المدرسي في سلطنة عمان من وجهة نظرهم ونظر مساعديهم ونظر الموجهين الإداريين ومعرفة أثر كل من متغير الجنس والمؤهل

العلمي والخبرة، والوظيفة على أراء أفراد العينة، فيما يتعلق بتحديدهم لأهم الاحتياجات التدريبية لمدير المدرسة في عملية التخطيط المدرسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (298) مديرا ومديرة ومساعدا ومساعدة و(36) من الموجهين والموجهات الإداريين للعام الدراسي 2003 /2004م في مدارس المديريات العامة للتربية والتعليم لمحافظة مسندم ومنطقة الباطنة شمال والباطنة جنوب التابعة لوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، وقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة، وقام بإعدادها معتمداً على الأدب النظري والدراسات السابقة، وتكونت أداة الدراسة من (54) فقرة تمثل كل منها الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن غالبية المهارات التدريبية الواردة في أداة الدراسة اعتبرت احتياجات تدريبية بدرجة عالية لمديري المدارس ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة لمجالات الدراسة والأداة الكلية تعزى لمتغير الوظيفة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي والخبرة بالنسبة للموجهين الإداريين. وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بضرورة تأهيل المديرين والمديرات، وعقد دورات تدريبية وإشرافية وإشراكهم في اللقاءات التربوية والمؤتمرات والندوات، وذلك للحصول على معلومات ومهارات متنوعة في جميع مجالات التخطيط، وكذلك إعداد برامج تدريبية لتأهيل المديرين في مرحلة المؤهل العلمي الأقل من البكالوريوس والارتقاء بهم إلى درجة البكالوريوس، وفق برنامج زمني منظم، وتسهيل برنامج الدراسات العليا للمديرين، كما يوصي الباحث بإجراء دراسة مماثلة للكشف عن الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين ومقارنة نتائج هذه الدراسة بتلك الدراسات.

أما الدراسة التي قام بها (الكندي، 2003) بعنوان "الاحتياجات التدريبية للمعلمين الأوائل بمدارس التعليم الثانوي العام بسلطنة عمان من وجهة نظرهم ووجهة نظر المشرفين التربويين". فهدفت هذه الدراسة إلى تحديد أهم الاحتياجات التدريبية للمعلمين الأوائل بمدارس التعليم الثانوي العام بسلطنة عمان من وجهة نظرهم ووجهة نظر المشرفين التربويين. وتكونت عينة الدراسة من (243) معلما

ومعلمة أول بالمرحلة الثانوية و(128) مشرفا ومشرفة تربوية. وقد توصلت هـذه الدراسة إلى النتائج التالية: جاءت محاور الدراسة حسب تقديرات المعلمين مرتبـة تنازليا كما يلي: تطوير المناهج وطرق التدريس، النمو المهني للمعلمـين، القيـاس والتقويم، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، النواحي الإدارية والإشرافية، شؤون الطلبة والأنشطة التربوية، تحديد مشكلات الميدان، الاتصال بالمجتمع المحلي، بينما جاء ترتيبها حسب تقديرات المشرفين التربويين تنازليا كما يلـي: النمـو المهنـي للمعلمين، القياس والتقويم، تطوير المناهج وطرق التـدريس، الوسـائل التعليميـة وتكنولوجيا التعليم، النواحي الإدارية والإشرافية، تحديد مشكلات الميدان، الاتصال بالمجتمع المحلي، شؤون الطلبة والأنشطة التربوية.

دراسة (آل فنة، 2002) بعنوان: كفايات المشرفين التربويين كمدربين في سلطنة عمان من وجهة نظر المتدربين. فتوصلت الدراسة إلى إن درجة توافر الكفايات التدريبية للمشرفين التربويين كمدربين من وجهة نظر المتدربين كانت متوسطة بشكل عام. وخلصت هذه الدراسة إلى مجموع من التوجهات منها: تصميم برنامج تدريبي للمشرفين التربويين في ضوء الكفايات التدريبية. وضرورة التنويع والتجديد في البرامج التدريبية المقدم للمعلمين. وتكوين فريق متخصص في التدريب من المشرفين التربويين بهدف تدريب زملائهم وإعداد برامج تدريبية تتميز بالكفاية والفاعلية.

كما قام (الميمان والدسوقي، 2000) بدراسة هدفت إلى التعرف على مـدى تحقيق دورة مديري المدارس الابتدائية وما فوقها في كلية المعلمين فـي المملكـة العربية السعودية، لأهدافها في الفصلين الدراسيين الأول والثاني في العام الدراسـي (1998/ 1999) إلى جانب التعرف على الإيجابيات والسلبيات ومحاولة التوصـل إلى بعض المقترحات التي يمكن أن تسهم في زيادة فعالية الدورة وكفايتهـا، وقـد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها: أن الدورة قد حققت أهـدافها فـي الفصل الدراسي الثاني بصورة أفضل من الفصل الدراسـي الأول حيـث اسـتخدم الأساتذة المدربين أساليب متنوعة في التدريب مما كان له الأثر البعيد في اسـتفادة المتدربين، كما أن الزيارات الميدانية حققت استفادة كبيرة لغالبيـة المتـدربين، وأن

مدة الدورة غير كافية لتحقيق أهداف الدورة على الوجه الأكمل وقد أوصت الدراسة بعد فترة التدريب لفصلين دراسيين ليتمكن المتدربين من الحصول على مزيد مـن المعلومات والخبرات التي تصقل مهاراتهم وخبراتهم.

كما أجرى (الحليبي وعبد العليم، 1998) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى قدرة دورتي مديري المدارس بكلية المعلمين في الإحساء على رفـع مـستوى أداء المديرين بالمدارس، وقد طبقت الدراسة الميدانية على جميع المـديرين الملتحقـين بدورتي مديري المدارس المنعقدين في كلية المعلمين بالإحساء في العام الدراسـي (1995) وعددهم (49) مديراً وقد توصلت الدراسة إلى أن دورتا مديري المدارس المنعقدتان في الفصل الدراسي الثاني (1996/1995) بكلية المعلمين في الإحساء قد اكتسبا المتدربين بها مجموعة من الكفاءات الإدارية وإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مديري المدارس الابتدائية وبين آراء مديري المدارس المتوسطة والثانوية حول الكفاءات الإدارية المكتسبة من الدورتين، وقـد أوصـت الدراسـة بضرورة مشاركة المتدربين في تحديد محتوى برامج التدريب للاستفادة من آرائهم في تحديد المحتوى التدريبي لكل مقرر والملائم لطبيعة عملهم مع التركيـز علـى إكساب الكفاءات الإدارية المناسبة لطبيعة كل مرحلة، وأيضاً أوصـت بـضرورة المتابعة الميدانية للمتدربين بعد انتهاء الدورة.

كما أجرى (هيجان، 1998) دراسة بعنوان "التطور الذاتي منهجاً لتدريب القيادات الأمنية في العالم العربي", وتقوم الدراسة على اعتبار أن أبرز معوقات التدريب في الأجهزة الأمنية تتمثل في خفض ميزانيات التدريب وعدم كفايتها إلى جانب ضعف دوافع الأفراد للالتحاق بالبرامج التدريبية، مما يستدعي الأمر وجود حل ناجح للتعامل مع هذين المعوقين، وهذا الحل يتمثل حسب اعتقاد الباحث في تبني (منهج التطور الذاتي) كأسلوب لتدريب وتعليم القيادات الأمنية في الوطن العربي إلى جانب التدريب المعتاد والذي يمكن من خلاله معالجة الآثار المترتبة على هذين المعوقين وذلك بما يضمن تحقيق أهداف وحاجات كل من الفرد والمنظمة من العملية التدريبية، وخلصت الدراسة إلى التوصيات التالية: ضرورة توفر القناعات لدى أصحاب القرار في الأجهزة الأمنية بأهمية التطوير الذاتي كمنهج

لتدريب القيادات العاملة لديها وذلك بإظهار مزايا هذا التدريب. وعدم اعتبار منهج التطوير الذاتي بديلاً للتدريب المعتاد بل مرادف له حيث أن كلاً منهما مكمل للآخر. وتوفر البنية الملائمة من حيث المكان ومصادر المعرفة والكتب والمجلات.

دراسة قام بها (الفضلي،1998) بعنوان" فاعلية برامج أساليب الإشراف في معهد التدريب والتطوير في الأردن من وجهة نظر المشاركين في الفترة (1994 إلى 1996)", وقد تم إجراء الدراسة في معهد التدريب والتطوير التابع لمؤسسة التدريب المهني الأردني، حيث قام الباحث بتوزيع استبانه على مجتمع الدراسة المكون من 252 مشاركاً في البرنامج خلال الأعوام (1994-1996) وكان الهدف من الدراسة هو معرفة مستوى فاعلية البرامج من حيث كفاءة التنفيذ وملائمة محتوى البرنامج، وتوصل الباحث إلى النتائج التالية: إن مستوى فاعلية البرنامج العامة متوسطة. وإن بيئة التدريب والإجراءات الإدارية تعتبر من أكثر المعوقات. وعدم وجود علاقات إرتباطية هامة بين متغيرات العمر،والتخصص المهني، وفاعلية كل من الأبعاد المكونة للبرنامج التدريبي. وأن هناك أيضا فورقات ذات دلالة إحصائية بين المستوى الوظيفي وفاعلية البرنامج. وخاص الباحث في دراسته إلى التوصيات التالية: ضرورة تطوير أهداف البرنامج بم يتلاءم مع إدارة التدريبية. واستخدام مدربين ذوي كفاءة عالية.

وقد قام (خصاونة، 1997) بإجراء دراسة بعنوان"فعالية البرامج التدريبية التي نفذها معهد الإدارة العامة: من وجهة نظر المشاركين" حيث تم إجراء الدراسة على 397 متدرباً شاركوا في البرامج التدريبية المنعقد في معهد الإدارة العامة لسنة 1992 في الأردن، وقد هدفت الدراسة معرفة على مدى فاعلية البرامج التدريبية التي ينفذها المعهد وذلك من وجهة نظر المشاركين فيها، وتوصل الباحث إلى النتائج التالية: إن البرامج التدريبية المنعقدة في المعهد ليست منخفضة الفعالية.وعدم وجود علاقات ذات دلالات إحصائية مهمة بين فعالية البرامج التدريبية والمستوى الإداري لهذه البرامج.

وقام (المنيع، 1995) بدراسة هدفت إلى التعرف على دور مدير التدريب في نجاح البرامج التدريبية في المملكة العربية السعودية، وسعى الباحث إلى التطرق

لمشكلة تخص مدير التدريب ودوره في التغلب على المشكلات التي تواجه البرامج التدريبية، الأمر الذي يستدعي تصميم آلية للتغلب على هذه المشكلات، ومن هنا تأتي هذه الدراسة لإبراز دور المسؤولين عن التدريب في تحقيق الكفاءة والفاعلية لبرامج التدريب، ويرى الباحث إن هذه المشكلات التي تواجه البرامج التدريبية، تتمثل في وجود فجوة بين المهارات والمعارف التي تقدمها البرامج التدريبية، وبين إدارة التدريبية الفعلية، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية: أظهرت الدراسة بأن دور مدير التدريب في نجاح البرامج التدريبية يتطلب منه القيام بدور إشرافي على البرامج التدريبية، كما أظهرت الدراسة بأن دور مدير التدريب في تقويم البرامج التدريبية، يكمن في الكشف عن المشكلات التي تواجه التدريب، من خلال استخدام تحليل النظم كأداء لفحص مكونات النظام.

**2.2.2 الدراسات الأجنبية:**

وفي دراسة قام بها كنعان (Kanan.2005) بعنوان"تحديد مهـام واحتياجـات التدريب للمدراء التعليميين في فلسطين" حيث كان الهدف من هذه الدراسة التحقـق من دور تطورات المدراء ومشرفيهم في فلسطين مع الآخذ بعين الاعتبار لحاجـات أو متطلبات الوظائف والتدريب للمدراء. وهي جزء من دراسة موسعة قام بها قسم الإدارة والقيادة التعليمية في كلية المعلمين في جامعة كولومبيا. ولقد اسـتخدم مبـدأ النظرية في هذه الدراسة. حيث جمعت البيانات من خلال مقابلة 16 مدير وأربعـة من المـدراء العـامين بالإضـافة إلـى التحقـق مـن وثـائق وأرشـيف وزارة التعليم.وتوصلت الدراسة إلى أن المدراء والمدراء العـامين يحملـون تـصورات مختلفة مع اعتبار متطلبات التدريب والوظيفة للمدراء. وأغلب المدراء شعروا بأنهم غير مهيأ ون جيدا للعمل وأنهم يعتمدون على وزارة التربية في دعمهم وتوجيههم. فهم يدركون دورهم الذي يدمج بين الدور التعليمي والـدور القيـادي. ومـشرفيهم يتصورونهم على أنهم حراس للمواقع التي هم فيها. وقد أظهرت النتائج أن المدراء في دول مثل فلسطين يمرون بتجارب مشابهة لنظرائهم في المجتمعات الانتقالية.

قام ويلر، ومورجان، وبيج (Pigg, Morgan, and Weiler,2000) بإجراء دراسة بعنوان" تقييم رضا العملاء عن برامج التدريب والمساعدة الفنية التي يقدمها مركز الإشراف على برامج الصحة المدرسية الموحد", وقد هدفت الدراسة التعرف على رضا العملاء الذين يستفيدون من البرامج، والخدمات، والمساعدات الطبية التي يقدمها المركز في مديرية التعليم التابعة لولاية فلوريدا، ويرى الباحثون أن مثل هذه التقييمات ثبتت فائدتها في عملية تخطيط وتقييم البرامج، وقد تم جمع البيانات من حوالي 300 عميل من العملاء البالغ إجمالي عددهم 574 أي ما نسبته 52%، وتمثل هذه العينة العملاء الذين شاركوا في جلسات التدريب أو سعوا إلى الحصول على المساعدة الفنية من المركز خلال عام 1996-1999، وتوصله الدراسة إلى النتائج التالية: أكدت المعطيات التي تم التوصل لها رضا العملاء بشكل عام عن البرامج التدريبية التي يقدمها المركز، وكذلك رضاهم عن مساعداته الفنية وعن الكادر المشرف على المركز.

دراسة سيجر (Seger, 1996) وهدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمدراء في إحدى المقاطعـات في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من أربعين مبحوثـاً، مـنهم (30) معلماً، و(10) مدراء حيث توصلت الدراسة إلى أن الحاجات التدريبيـة مـن وجهة نظر المعلمون والمديرون تتمثل في الجوانب التالية:

1. عمل برامج تحضيرية إلى معلمي المدارس المتوسطة يحتوي خبـرات عمليـة للمستوى المتوسط.
2. التدريب على الحاجات الاستثنائية للمراهقة المبكرة.
3. التدريب على الاستراتيجيات التعليمية المختلفة.

دراسة جين ويفانس (Jean and Evans, 1995) وهي دراسة مقارنة بـين أداء ثلاثين (30) من مديري المدرس الابتدائية في ولاية مونتانـا بالولايـات المتحـدة الأمريكية، الذين حصلوا على دورة الإدارة المدرسية، وبين آخرين لـم يحـصلوا عليها وكانت النتائج كما يلي: شعور مديرو المدارس الذين حصلوا على دورة فـي الإدارة المدرسية في جامعتي مونتانا أن أداءهم أفضل في ممارسات مهمات تعتبـر

ضرورية للمدارس مثل (الإشراف التربوي، تقويم المعلمين، تنميـة روح الفريـق، تسهيل عملية الاتصال الإداري... الخ)، ممن لم يحصلوا على مثل هذه الدورة وبناء على هذه النتائج فقد أوصى الباحث بالتركيز على النواحي الأكاديمية في البـرامج التدريبية التي تقدمها كل من جامعتي مونتانا مع منح شهادة أكاديمية للدورة وجعـل الدورات التدريبية ضمن متطلبات برنامج الدراسة للطلاب المتخرجين فـي الإدارة المدرسية.

دراسة (Kramer, 1995) حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الحاجات التدريبيـة للمعلميـن المبتدئين من خريجي جامعة شرق سترو دسبورغ من أجـل التعرف على نقاط الضعف والقوة في البرامج الأكاديمية التي تقوم الجامعة بتقديمها، وكذلك دور الجامعة في تلبية الاحتياجات التدريبية إلى معلمي السنة الأولـى فـي التدريس، وقد توصلت الدراسة إلى أن الحاجات تتمثل في المجالات الآتية: قـضايا التنوع الثقافي، التحضير لليـوم المدرسـي الأول، الانـضباط، التقـارير، وإدارة الصفوف.

أجرى دينيس (Dennis, 1995) دراسة بعنوان "تطور الإدارة التربويـة قبـل الخدمة وأثناء الخدمة والتطور المهني المستمر بعد التعليم"، وقـد أظهـرت نتـائج الدراسة أن هناك ضعفاً في البرامج التدريبية، لعدم ارتباطها مباشرة مع متطلبـات الوظيفة التي يشغلونها، وأظهرت الحاجة إلى التـدريب فـي أثنـاء الخدمـة، وأن أصحاب الخبرات الطويلة في العمل الإداري هم الأقدر علـي تحديـد احتياجـات المدرسة من الموظفين.

وأجرى كليكلي (Cleckley, 1991) دراسة بعنوان "دراسـة مقارنـة لبـرامج الإدارة والمسؤوليات الوظيفية لدى مديري المدارس الحكومية الابتدائية في جنـوب كارولينا". هدفت إلى الكشف عن مدى إدراك مدراء المدارس الأساسية في ولايـة كارولينا الجنوبية لفائدة البرامج التدريبية، وقد أظهرت النتائج أن مدراء المـدارس الأساسية يعتبرون برامج إعداد وتدريب المديرين مفيدة بشكل عام، وعدم وجود أثر للخبرة ومستوى التعليم للمدير بدرجة الفائدة التي يحصل عليها من بـرامج إعـداد وتدريب المدراء.

قام باجاك (Pajak, 1990) بتطبيق استبانه تضمنت ثلاثمائة فقرة تندرج تحت اثني عشر مجالا إشرافيا على عينة مكونة من ألف وسـتمائة وتـسعة وعـشرين مختصا في مجال الإشراف التربوي وقد جاء ترتيب هذه المهـام حـسب الأهميـة تنازليا كما يلي: التواصل (89%)، تطـوير العـاملين (88%)، التعلـيم (86%)، التخطيط (83%)، الدافعية (80%)، الزيارات الصفية (77%)، المنهـاج (73%)، حل المشكلات واتخاذ القرار (73 %)، خدمة المعلمـين (73%)، النمـو المهنـي (71%)، العلاقات مع المجتمع (46%)، الأبحاث وبرامج التقييم(57%).

# الفصل الثالث
# المنهجية والتصميم

## 1.3 المنهجية:

لقد تبنّت الدراسة منهجية البحث الوصفي، والميداني التحليلي، فعلى صعيد البحث الوصفي، تم إجراء المسح المكتبي والإطلاع على الدراسات والبحوث النظرية والميدانية، لأجل بلورة الأسس والمنطلقات التي يقوم عليها الإطار النظري، والوقوف عند أهم الدراسات السابقة، التي تشكّل رافداً حيوياً في الدراسة وما تتضمنه من محاور معرفية. أما على صعيد البحث الميداني التحليلي، فقد تم إجراء المسح الاستطلاعي الشامل، وتحليل كافة البيانات المتجمعة من خلال الإجابة عن الاستبيانات، واستخدام الطرق الإحصائية المناسبة، وكان اعتماد الدراسة على الاستبانة التي تم تطويرها. وفيما يلي عرض تفصيلي لمنهجية الدراسة:

## 2.3 مجتمع الدراسة:

يمثل مجتمع الدراسة من جميع المتدربين في كليات ومعاهد المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني في المملكة العربية السعودية. بلغ عدد المتدربين (6215)، وتم الرجوع إلى الإحصاءات الصادرة عن ديوان كلّ كلية من الكليات المبحوثة للتأكّد من مطابقة أعداد المتدربين فيها.

## 3.3 عينة الدراسة:

لقد تم اختيار عينة عشوائية عنقودية حيث كانت وحدة الاختيار هي الكلية حيث تم اختيار (20%) من المعاهد والكليات في مجتمع الدراسة.ثم تم سحب عينة عشوائية بنسبة (10%)من المتدربين في الكليات المختارة ضمن العينة، وبذلك يكون حجم العينة الكلي(616) عضواً، وتم توزيع الاستبانات على جميع مفردات العينة، فاسترجعت (560) استبانة، وتم استبعاد (12) استبانة لعدم صلاحيتها للتحليل الإحصائي، ليصبح عدد الاستبانات الصالحة للتحليل (548) استبانة لتشكل ما

نسبته (8.90%) من مجتمع الدراسة، وما نسبته (89%) من عينة الدراسة الكليـة، والجدول رقم (2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة:

**الجدول (2)**

**توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات النوع الاجتماعي والرتبة الأكاديمية والخبرة الإدارية**

| نوع البرنامج | العدد | العمر | | |
|---|---|---|---|---|
| | | 16-20 سنة | 21-25 سنة | 26 سنة فأكثر |
| فني | 216 | 37 | 162 | 17 |
| إداري | 332 | 87 | 236 | 9 |
| **المجموع** | **548** | **124** | **398** | **26** |

يظهر من الجدول رقم (2) أن أغلب أفراد العينة كانوا من من ضمن البرنامج الفني حيث شكلت نسبتهم (60.6%) في حين بلغت نسبة المتدربين ضمن البرنـامج الإداري (39.4%) من مجموع أفراد عينة الدراسة.

أما بالنسبة لمتغير العمر لأفراد عينة الدراسة، فقد وجـد أن (72.6%) مـن أفراد عينة الدراسة هم من ذوي فئة الأعمار(21-25 سنة), يلي ذلك افـرد العينـة (16-20 سنة) وقد بلغت نسبتهم (22.6%)، أما أقل أفراد عينة الدراسة مـن ذوي فئة الأعمار (26 سنة فأكثر) وقد بلغت نسبتهم (4.8%).

## 4.3 أداة الدراسة:

تم تطوير استبانه الدراسة اعتماداً على الإطار النظري والدراسات السابقة في الموضوع، وقد تكونت الاستبانة من قسمين هما: الملحق (ب).

**القسم الأول:** ويتضمن المعلومات المعبرة عن خصائص عينة الدراسة، طبقـاً للمتغيرات الديمغرافية وهي (العمر، نوع البرنامج).

**القسم الثاني:** ويتضمن (64) فقرة ضمن مقياس (Likert) الخماسي التـدريج وعلى النحو الآتي: الخيار (تنطبق دائماً) ويمثل (5 درجات)، و(تنطبق غالباً) ويمثل

(4 درجات)، و(تنطبق أحياناً) ويمثّل (3 درجات)، و(تنطبق نادراً) ويمثّل (درجتين)، و(لا تنطبق أبداً) ويمثّل (درجة واحدة).

وقد توزعت الفقرات الـ(64) لتشمل المتغيرين (المستقل والتابع) بمختلف أبعادهما، وكما هي موضحة أدناه:

الفقرات من (1-35) وتقيس المتغير المستقلّ (أساليب التدريب) وهذه الفقرات، تمت الاستعانة بها في بناء الاستبانة الخاصة بأساليب التدريب من خلال دراسة (حسنين، 2000) ودراسة (ياغي، 2003) لوضع نموذج عام لأساليب التدريب وأجريت عليها التعديلات اللازمة لكي تناسب أهداف الدراسة.

الفقرات من (36-64) وتقيس المتغير التابع (فاعلية البرنامج التدريبي) وهذه الفقرات صاغتها الدراسة، بالاعتماد على دراسة (المحاسنه، 2004) ودراسة (الشهري، 2006)، ودراسة (المسعودي، 2007).

**الجدول (3)**

**متغيرات الدراسة وأرقام الفقرات التي تقيسها**

| تسلسل الفقرات | البعد |
|---|---|
| 1-35 | أساليب التدريب |
| 1-6 | أسلوب المحاضرة |
| 7-12 | أسلوب دراسة الحالة |
| 13-18 | أسلوب التدريب العملي |
| 19-25 | أسلوب تمثيل الأدوار |
| 26-30 | أسلوب التعليم المبرمج |
| 31-35 | أسلوب المناقشة |
| 36-64 | فاعلية البرنامج التدريبي |
| 36-39 | الرغبة في التطوير الذاتي |
| 40-43 | مكان وبيئة انعقاد البرنامج التدريبي |
| 44-47 | انسجام المتدربين |
| 48-53 | موضوعات ومحتوى البرنامج التدريبي |
| 54-60 | كفاءة المدرب |
| 61-64 | تنظيم البرنامج |

### 5.3 صدق أداة الدراسة:

لقد تم عرض الاستبانة على (11) محكماً مـن أسـاتذة الإدارة المختـصين، وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، للتحقق من مـدى صـدق فقـرات الاستبانة، ولقد تم الأخذ بملحوظاتهم، وإعادة صياغة بعـض الفقـرات، وإجـراء التعديلات المطلوبة، بشكل يحقق التوازن بين مضامين الاستبانة في فقراتها، وفضلاً عن ذلك، فقد جرى عرض الاستبانة على عينة اختبارية قوامها(50) موظفـاً مـن خارج عينة الدراسة، بغرض التعرف على درجة اسـتجابة المبحـوثين للاسـتبانة وعبروا عن رغبتهم في التفاعل مع فقراتها، مما أكد على صدق الأداة.

### 6.3 ثبات أداة الدراسة:

جرى استخراج معامل الثبات، طبقاً لمعادلة كرونباخ ألفا ( Cronbach Alpha) للاتساق الداخلي بصيغته النهائية الكلية، ولكل متغير بجميع أبعاده، وكانت النتـائج كما هي موضحة في الجدول رقم (4) الآتي:

**الجدول (4)**

**قيمة معامل الثبات للاتساق الداخلي لمتغير الدراسة التابع والمستقل**

| رقم الفقرة في الاستبانة | اسم المتغير والبعد | معامل الثبات ( كرونباخ ألفا) |
|---|---|---|
| 1-35 | البعد المستقل الكلي (أساليب التدريب) | 0.9025 |
| 36-64 | المتغير الكلي التابع (فاعلية البرامج التدريبية) | 0.9253 |

يلاحظ من الجدول رقم (4) أن معاملات الثبات لجميع متغيرات الدراسة مرتفعة حيث بلغ معامل الثبات لبعد أساليب التدريب (0.90) ولبعد فاعلية البرامج التدريبية (0.925) وهي نسب ثبات عالية ومقبولة لأغراض إجراء الدراسة.

### 7.3 المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار صحة فَرضِياتها تم استخدام أساليب الإحصاء الوصفي والتحليلي، وذلك باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS).

1- مقاييس الإحصاء الوصفي (Descriptive statistic Measures) لوصف خصائص عينة الدراسة بالنسب المئوية، والإجابة على أسئلة الدراسة وترتيب الأبعاد تنازلياً.

2- تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression Analysis) لاختبار مدى صلاحية نموذج الدراسة، وتأثير المتغير المستقلّ، على المتغير التابع.

3- تحليل الانحدار المتعدد المتدرج (Stepwise Multiple Regression Analysis) لاختبار دخول المتغيرات المستقلّة في معادلة التنبؤ بالمتغير التابع.

4- اختبار معامل تضخم التباين (VIF) (Variance Inflation Factory) واختبار التباين المسموح(Tolerance) للتأكد من عدم وجود ارتباط عالٍ (Multicollinearity) بين المتغيرات المستقلّة.

5- اختبار معامل الالتواء (Skewness) وذلك للتأكد من أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي (Normal Distributions).

# الفصل الرابع
# عرض النتائج

فيما يلي عرض لنتائج التحليل الإحصائي الوصـفي للبيانـات، وهـي قيمـة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية لجميع أبعاد الدراسة، والفقرات المكونة لكل بعد، مع الأخذ بعين الاعتبار أن تدرج المقياس المستخدم في الدراسة كما يلي:

| لا تنطبق أبداً | ينطبق نادراً | تنطبق أحياناً | تنطبق غالباً | تنطبق دائماً |
|---|---|---|---|---|
| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |

واستناداً إلى ذلك فإن قيم المتوسطات الحسابية التي وصلت إليهـا الدراسـة، سيتم التعامل معها لتفسير البيانات على النحو التالي:

| مرتفع | متوسط | منخفض |
|---|---|---|
| 3.5 فما فوق | 3.49-2.5 | 2.49-1 |

وبناء على ذلك فإذا كانت قيمة المتوسط الحسابي للفقرات أكبـر مـن (3.5) فيكون مستوى التصورات مرتفعاً، وهذا يعني موافقة أفراد المجتمع على الفقرة، أما إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي (2.5-3.49) فإن مستوى التصورات متوسط، وإذا كان المتوسط الحسابي أقلّ من (2.49) فيكون مستوى التصورات منخفضاً.

## 1.4 الإجابة عن أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما هي أساليب التدريب المتبعة في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة على هذا السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتصورات المبحوثين لأساليب التدريب المتبعة في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية وعلى النحو الآتي:

**الجدول (5)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات المبحوثين لأساليب التدريب المتبعة في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية**

| تسلسل الفقرات | الرتبة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 1-6 | 4 | أسلوب المحاضرة | 3.51 | 0.58 | مرتفع |
| 7-12 | 6 | أسلوب دراسة الحالة | 3.42 | 0.63 | متوسط |
| 13-18 | 1 | أسلوب التدريب العملي | 3.81 | 0.53 | مرتفع |
| 19-25 | 5 | أسلوب تمثيل الأدوار | 3.45 | 0.62 | متوسط |
| 26-30 | 3 | أسلوب التعليم المبرمج | 3.55 | 0.57 | مرتفع |
| 31-35 | 2 | أسلوب المناقشة | 3.76 | 0.51 | مرتفع |
| 1-35 | - | أساليب التدريب | 3.58 | 0.54 | مرتفع |

يبين الجدول رقم (5) أن المتوسطات الحسابية لتصورات المبحوثين لأساليب التدريب المتبعة في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية (أسلوب المحاضرة، أسلوب دراسة الحالة، أسلوب التدريب العملي، أسلوب تمثيل الأدوار، أسلوب التعليم المبرمج، أسلوب المناقشة)، جاءت بدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط الكلّي لأساليب التدريب (3.58) وانحراف معياري (0.54)، وقد احتّل بعد أسلوب التدريب العملي المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (3.81)، يلي ذلك بعد أسلوب المناقشة، بمتوسط حسابي بلغ (3.76)، وجاء في المرتبة الثالثة بعد أسلوب التعليم المبرمج، بمتوسط حسابي بلغ (3.55)، أما بعد أسلوب المحاضرة فقد جاء في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (3.51)، وجاء في المرتبة الخامسة بعد أسلوب تمثيل الأدوار وبدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.45)، في حين جاء في المرتبة السادسة والأخيرة بعد أسلوب دراسة الحالة بمتوسط حسابي بلغ (3.42) وهو يعكس درجة متوسطة.

وفيما يلي عرض تفصيلي لتصورات المبحوثين لأساليب التدريب المتبعة في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية وهي كما يلي:

## 1. أسلوب المحاضرة:

### الجدول (6)

### المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسلوب المحاضرة كبعد من أبعاد أساليب التدريب المتبعة في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية

| رقم الفقرة | الرتبة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | يتم الإعداد المسبق لموضوعات التدريب حسب تسلسلها المنطقي. | 3.79 | 0.96 | مرتفع |
| 2 | 3 | لغة المحاضرة سهلة ومتمشية مع قواعد اللغة الفصحى | 3.62 | 0.95 | مرتفع |
| 3 | 4 | سرعة إلقاء المحاضرة مناسبة لأخذ الملاحظات وتدوين الأفكار | 3.56 | 0.93 | مرتفع |
| 4 | 6 | يستخدم المحاضر أثناء إلقاء المحاضرة الوسائل السمعية بهدف التشويق والتنويع والإيضاح | 3.05 | 0.92 | متوسط |
| 5 | 5 | يستخدم المحاضر أثناء إلقاء المحاضرة الوسائل البصرية بهدف التشويق والتنويع والإيضاح | 3.13 | 1.01 | متوسط |
| 6 | 1 | يتم إعطاء الأمثلة في المحاضرة بحيث تكون متناسبة مع خلفيات واهتمامات المتدربين | 3.93 | 0.91 | مرتفع |
| 1-6 | - | المتوسط الكلي (أسلوب المحاضرة) | 3.51 | 0.58 | مرتفع |

يظهر من الجدول رقم (6) أن المتوسط العام لتصورات المبحوثين لأسلوب المحاضرة كبعد من أبعاد أساليب التدريب المتبعة في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية جاءت بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.51) وانحراف معياري (0.58)، وقد احتلّت الفقرة رقم (6) (يتم إعطاء الأمثلة في المحاضرة بحيث تكون متناسبة مع خلفيات واهتمامات المتدربين) المرتبة

الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.93)، في حين جاءت الفقرة رقم (4) (يستخدم المحاضر أثناء إلقاء المحاضرة الوسائل السمعية بهدف التشويق والتنويع والإيضاح) في المرتبة الأخيرة بين فقرات هذا البعد، بمتوسط حسابي بلغ (3.05).

**2. أسلوب دراسة الحالة:**

**الجدول (7)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسلوب دراسة الحالة كبعد من أبعاد أساليب التدريب المتبعة في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية**

| رقم الفقرة | الرتبة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 7 | 1 | يتيح فرصة للمدرب لمعرفة ما استوعب المتدربون من أفكار ومهارات في موضوع الحالة. | 3.66 | 0.98 | مرتفع |
| 8 | 5 | يوفر المناخ الملائم لحفز المدرب والمشاركين للقيام بالبحث للتعرف على الظواهر والمشاكل الإدارية ومسبباتها. | 3.21 | 0.98 | متوسط |
| 9 | 4 | يساعد أسلوب الحالة على دراسة الموضوع من جميع جوانبه. | 3.43 | 1.04 | متوسط |
| 10 | 2 | يساعد أسلوب دراسة الحالة على إبراز المشاكل وحلولها | 3.50 | 0.97 | مرتفع |
| 11 | 6 | أسلوب دراسة الحالة يعزز المشاركة الديمقراطية | 3.21 | 1.01 | متوسط |
| 12 | 3 | يتميز هذا الأسلوب بالتفاعل والتكامل بين النظرية والتطبيق الفعلي | 3.48 | 1.02 | متوسط |
| 7-12 | - | المتوسط الكلي (أسلوب دراسة الحالة) | 3.42 | 0.63 | متوسط |

يظهر من الجدول رقم (7) أن المتوسط العام لتصورات المبحوثين لأسلوب دراسة الحالة كبعد من أبعاد أساليب التدريب المتبعة في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط

حسابي بلغ (3.42) وانحراف معياري (0.63)، وقد احتلّت الفقرة رقم (7) (يتيح فرصة للمدرب لمعرفة ما استوعب المتدربون من أفكار ومهارات في موضوع الحالة) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.66)، في حين جاءت الفقرة رقم (11) (أسلوب دراسة الحالة يعزز المشاركة الديمقراطية) في المرتبة الأخيرة بين فقرات هذا البعد، بمتوسط حسابي بلغ (3.21).

### 3. أسلوب التدريب العملي:

**الجدول (8)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسلوب التدريب العملي كبعد من أبعاد أساليب التدريب المتبعة في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية**

| رقم الفقرة | الرتبة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 13 | 1 | يتيح أسلوب التدريب العملي فرصة للمتدرب لتطبيق المعارف التي اكتسبها في مواقف حقيقية | 3.91 | 0.95 | مرتفع |
| 14 | 5 | يتيح أسلوب التدريب العملي زيادة المشاركة الإيجابية للمتدربين إلى أقصى حد | 3.80 | 0.94 | مرتفع |
| 15 | 3 | يوفر أسلوب التدريب العملي للمدرب فرصة ملاحظة درجة التعلم التي حققها كل متدرب | 3.84 | 0.92 | مرتفع |
| 16 | 4 | يوفر أسلوب التدريب العملي للمتدرب فرصة تحديد نقاط الضعف لدى في أدائه أثناء فترة التدريب. | 3.81 | 0.96 | مرتفع |
| 17 | 2 | يعزز أسلوب التدريب العملي الثقة لدى المتدربين ويكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو عملية التدريب. | 3.87 | 1.03 | مرتفع |
| 18 | 6 | يوفر أسلوب التدريب العملي الفرصة أمام المتدربين للإفصاح عن الصعوبات التي يواجهونها. | 3.65 | 1.01 | مرتفع |
| 13-18 | - | المتوسط الكلي (أسلوب التدريب العملي) | 3.81 | 0.53 | مرتفع |

يظهر من الجدول رقم (8) أن المتوسط العام لتصورات المبحوثين لأسلوب التدريب العملي كبعد من أبعاد أساليب التدريب المتبعة في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية جاءت بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.81) وانحراف معياري (0.53)، وقد احتلّت الفقرة رقم(13) (يتيح هذا الأسلوب فرصة للمتدرب لتطبيق المعارف التي اكتسبها في مواقف حقيقية) المرتبة الأولـى بمتوسط حسابـي بلغ (3.91)، في حين جاءت الفقرة رقم (18) (يوفر هذا الأسلوب الفرصة أمام المتدربين للإفصاح عن الصعوبات التي يواجهونها) في المرتبة الأخيرة بين فقرات هذا البعد، بمتوسط حسابي بلغ (3.65).

**4. أسلوب تمثيل الأدوار:**

**الجدول (9)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسلوب تمثيل الأدوار كبعد من أبعاد أساليب التدريب المتبعة في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية**

| رقم الفقرة | الرتبة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 19 | 1 | يوفر اسلوب تمثيل الأدوار للمتـدربين أدوار محـددة لمحاولة محاكاة الواقع | 3.60 | 1.03 | مرتفع |
| 20 | 3 | يوفر اسلوب تمثيل الأدوار للمتـدربين أدوار تمثيليـة مرتبطة بموضوع البرنامج التدريبي. | 3.45 | 1.01 | متوسط |
| 21 | 5 | يوفر اسلوب تمثيل الأدوار للمتـدربين أدوار تمثيليـة مرتبطة بأهداف البرنامج التدريبي. | 3.44 | 1.02 | متوسط |
| 22 | 2 | يساعد اسلوب تمثيل الأدوار المتدربين علـى التفكيـر الإبداعي. | 3.46 | 0.99 | متوسط |
| 23 | 7 | يساعد هذا الأسلوب المتدربين على تغطيـة مختلـف احتياجاتهم التدريبية | 3.36 | 1.00 | متوسط |
| 24 | 6 | يتيح اسلوب تمثيل الأدوار للمتـدربين الاجتهـاد فـي التمثيل دون التزام دقيق بنص مكتوب | 3.39 | 1.00 | متوسط |
| 25 | 4 | يتم شرح موضوع المشهد للمتـدربين والأدوار التـي سيتم القيام بها من قبل الدرب. | 3.45 | 0.99 | متوسط |
| 19-25 | - | المتوسط الكلي (أسلوب تمثيل الأدوار) | 3.45 | 0.62 | متوسط |

يظهر من الجدول رقم (9) أن المتوسط العام لتصورات المبحوثين لأسلوب تمثيل الأدوار كبعد من أبعاد أساليب التدريب المتبعة في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.45) وانحراف معياري (0.62)، وقد احتلّت الفقرة رقم(19) (يوفر اسلوب تمثيل الأدوار للمتدربين أدوار محددة لمحاولة محاكاة الواقع) المرتبة الأولـى بمتوسط حسابـي بلغ (3.60)، في حين جاءت الفقرة رقم (23) (يساعد هذا الأسلوب المتدربين على تغطية مختلف احتياجاتهم التدريبية) في المرتبة الأخيرة بين فقرات هذا البعد، بمتوسط حسابي بلغ (3.36).

## 5. أسلوب التعليم المبرمج:

**الجدول (10)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسلوب التعليم المبرمج كبعد من أبعاد أساليب التدريب المتبعة في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية**

| رقم الفقرة | الرتبة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 26 | 1 | يوفر أسلوب التعليم المبـرمج تـرابط وتسلـسل منطقي يخدم الفكرة التدريبية. | 3.76 | 0.98 | مرتفع |
| 27 | 2 | يتم إعداد المواد التدريبية بشكل يحقق مبدأ الـتعلم التدريجي | 3.67 | 0.89 | مرتفع |
| 29 | 3 | يساهم أسلوب التعليم المبرمج في تنويع الأنشطة والفعاليات التدريبية والتخاص من الملل الذي قد يصاحب النشاط الواحد | 3.49 | 1.03 | متوسط |
| 28 | 4 | يساعد أسلوب التعليم المبرمج على التعليم الذاتي للمتدرب واستمرار تعلمه حتى خارج مقر التدريب | 3.48 | 1.04 | متوسط |
| 30 | 5 | يوفر التعليم المبرمج الوقت للمتدرب لكي يقوم بأنشطة تدريبية أخرى | 3.37 | 0.99 | متوسط |
| 30-26 | - | المتوسط الكلي (أسلوب التعليم المبرمج) | 3.55 | 0.57 | مرتفع |

يظهر من الجدول رقم (10) أن المتوسط العام لتصورات المبحوثين لأسلوب

التعليم المبرمج كبعد من أبعاد أساليب التدريب المتبعة في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية جاءت بدرجة مرتفعه، وبمتوسط حسابي بلغ (3.55) وانحراف معياري (0.57)، وقد احتلّت الفقرة رقم (26) (يوفر أسلوب التعليم المبرمج ترابط وتسلسل منطقي يخدم الفكرة التدريبية) المرتبة الأولـى بمتوسط حسابـي بلغ (3.76)، في حين جاءت الفقرة رقم (30) (يوفر التعليم المبرمج الوقت للمتدرب لكي يقوم بأنشطة تدريبية أخرى) في المرتبة الأخيرة بين فقرات هذا البعد، بمتوسط حسابي بلغ (3.37).

### 6. أسلوب المناقشة:

**الجدول (11)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسلوب المناقشة كبعد من أبعاد أساليب التدريب المتبعة في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية**

| رقم الفقرة | الرتبة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 31 | 1 | يساعد أسلوب المناقشة حلـول إيجـاد حلـول ابتكاريه للمشكلات المطروحة. | 3.97 | 0.97 | مرتفع |
| 32 | 2 | يساعد أسلوب المناقشة على إثـارة الاهتمـام والتفكير وضمان المشاركة | 3.79 | 0.99 | مرتفع |
| 33 | 3 | يساعد أسلوب المناقشة على التأكيد على النقاط الأساسية في موضوع التدريب. | 3.78 | 0.98 | مرتفع |
| 34 | 4 | يساعد أسلوب المناقشة علـى دعـم البـرامج التدريبية الأخرى. | 3.63 | 0.97 | مرتفع |
| 35 | 5 | يوفر أسلوب المناقشة تغذية راجعة تساعد فـي توجيه عملية النقاش. | 3.62 | 0.99 | مرتفع |
| 31-35 | - | المتوسط الكلي (أسلوب المناقشة) | 3.76 | 0.51 | مرتفع |

يظهر من الجدول رقم (11) أن المتوسط العام لتصورات المبحوثين لأسلوب المناقشة كبعد من أبعاد أساليب التدريب المتبعة في المؤسسة العامة للتعليم الفني

والمهني في المملكة العربية السعودية جاءت بدرجة مرتفعه، وبمتوسط حسابي بلغ (3.76) وانحراف معياري (0.51)، وقد احتلّت الفقرة رقم (31) (يساعد اسلوب المناقشة حلول إيجاد حلول ابتكاريه للمشكلات المطروحة) المرتبة الأولـى بمتوسط حسابـي بلغ (3.97)، في حين جاءت الفقرة رقم (35) (يوفر هذا الأسلوب تغذية راجعة تساعد في توجيه عملية النقاش) في المرتبة الأخيرة بين فقرات هذا البعد، بمتوسط حسابي بلغ (3.62).

**الإجابة عن السؤال الثاني: ما مستوى فاعلية البرنامج التدريبي للمتدربين في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية؟**

وللإجابة على هذا السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتصورات المبحوثين لمستوى فاعلية البرنامج التدريبي للمتدربين في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية وعلى النحو الآتي:

**الجدول (12)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات المبحوثين لمستوى فاعلية البرنامج التدريبي للمتدربين في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية**

| تسلسل الفقرات | الرتبة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 36-39 | 1 | الرغبة في التطوير الذاتي | 3.91 | 0.52 | مرتفع |
| 40-43 | 6 | مكان وبيئة انعقاد البرنامج التدريبي | 3.64 | 0.55 | مرتفع |
| 44-47 | 2 | انسجام المتدربين | 3.86 | 0.50 | مرتفع |
| 48-53 | 5 | موضوعات ومحتوى البرنامج التدريبي | 3.68 | 0.54 | مرتفع |
| 54-60 | 4 | كفاءة المدرب | 3.72 | 0.56 | مرتفع |
| 61-64 | 3 | تنظيم البرنامج | 3.76 | 0.54 | مرتفع |
| 36-64 | - | فاعلية البرنامج التدريبي | 3.76 | 0.49 | مرتفع |

يبين الجدول رقم (12) أن المتوسطات الحسابية لتصورات المبحوثين لمستوى فاعلية البرنامج التدريبي للمتدربين في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهنـي فـي المملكة العربية السعودية (الرغبة في التطوير الذاتي، مكان وبيئة انعقاد البرنـامج

التدريبي، انسجام المتدربين، موضوعات ومحتـوى البرنـامج التـدريبي، كفـاءة المدرب، تنظيم البرنامج)، جاءت بدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسـط الكلّـي لفاعليـة البرنامج التدريبي (3.76) وانحراف معياري (0.49)، وقد احتّل بعد الرغبـة فـي التطوير الذاتي العملي المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلـغ (3.91)، يلي ذلك بعد انسجام المتدربين، بمتوسط حسابي بلـغ (3.86)، وجاء في المرتبة الثالثـة بعـد تنظيم البرنامج، بمتوسط حسابي بلـغ (3.76)، أما بعد كفاءة المدرب فقد جاء فـي المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلـغ (3.72)، وجاء في المرتبـة الخامـسة بعـد موضوعات ومحتوى البرنامج التدريبي بمتوسط حسابي بلـغ (3.68)، فـي حـين جاء في المرتبة السادسة والأخيرة بعد مكان وبيئة انعقاد البرنامج التدريبي بمتوسط حسابي بلـغ (3.64).

وفيما يلي عرض تفصيلي لتصورات المبحوثين لمـستوى فاعليـة البرنـامج التدريبي للمتدربين في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكـة العربيـة السعودية وهي كما يلي:

### 1. الرغبة في التطوير الذاتي:

**الجدول (13)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للرغبة في التطوير الذاتي كبعد من أبعاد فاعلية البرنامج التدريبي**

| رقم الفقرة | الرتبة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 36 | 2 | اشتركت في البرنامج التدريبي بسبب إيمـاني الفعالـي بالفائدة المتوخاة منه. | 4.04 | 0.87 | مرتفع |
| 37 | 1 | يوجد لدي رغبة كبيرة في الاشتراك بالبرنامج التدريبي لتطوير ذاتي | 4.06 | 0.84 | مرتفع |
| 38 | 4 | توفر الحوافز المقدمة للاشتراك بالبرنامج التدريبي زاد من دافعيتي للالتحاق به. | 3.75 | 0.94 | مرتفع |
| 39 | 3 | شعوري بأن هنالك جوانب في حياتي العملية تحتـاج إلى نوع من التحسين دفعني للاشتراك فـي البرنـامج التدريبي | 3.80 | 0.99 | مرتفع |
| 36-39 | - | المتوسط الكلي (الرغبة في التطوير الذاتي) | 3.91 | 0.52 | مرتفع |

يظهر من الجدول رقم (13) أن المتوسط العام لتصورات المبحوثين للرغبة في التطوير الذاتي كبعد من أبعاد فاعلية البرنامج التدريبي جاءت بدرجة مرتفعه، وبمتوسط حسابي بلغ (3.91) وانحراف معياري (0.52)، وقد احتلّت الفقرة رقم (37) (يوجد لدي رغبة كبيرة في الاشتراك بالبرنامج التدريبي لتطوير ذاتي) المرتبة الأولـى بمتوسط حسابـي بلغ (4.06)، في حين جاءت الفقرة رقم (38) (توفر الحوافز المقدمة للاشتراك بالبرنامج التدريبي زاد من دافعيتي للالتحاق به) في المرتبة الأخيرة بين فقرات هذا البعد، بمتوسط حسابي بلغ (3.75).

## 2. مكان وبيئة انعقاد البرنامج التدريبي:

**الجدول (14)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمكان وبيئة انعقاد البرنامج التدريبي كبعد من أبعاد فاعلية البرنامج التدريبي**

| رقم الفقرة | الرتبة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 40 | 1 | يتوفر في قاعات التدريب كافة التـسهيلات اللازمة للعملية التدريبية مثل(سعة القاعة، والإنـارة الجيـدة، والتهويـة، والمقاعـد المناسبة) | 3.99 | 0.93 | مرتفع |
| 41 | 2 | لم يكن هنالك ضوضاء داخـل أو خـارج قاعات التدريب تؤثر على التركيز. | 3.79 | 0.91 | مرتفع |
| 42 | 3 | كانت عملية الذهاب والعودة لقاعة التدريب ميسرة. | 3.78 | 0.94 | مرتفع |
| 43 | 4 | يوجد مكتبة في قاعة التـدريب سـاعدتني على تفهم المواضيع التي احتواها البرنامج التدريبي. | 2.99 | 1.01 | متوسط |
| 40-43 | - | المتوسط الكلي (مكان وبيئة انعقاد البرنامج التدريبي) | 3.64 | 0.55 | مرتفع |

يظهر من الجدول رقم (14) أن المتوسط العام لتصورات المبحوثين لمكان وبيئة انعقاد البرنامج التدريبي كبعد من أبعاد فاعلية البرنامج التدريبي جاءت بدرجة

مرتفعه، وبمتوسط حسابي بلغ (3.64) وانحراف معياري (0.55)، وقد احتلّت الفقرة رقم(40) (يتوفر في قاعات التدريب كافة التسهيلات اللازمة للعملية التدريبية مثل (سعة القاعة، والإنارة الجيدة، والتهوية، والمقاعد المناسبة) المرتبة الأولـى بمتوسط حسابـي بلغ (3.99)، في حين جاءت الفقرة رقم (43) (يوجد مكتبة في قاعة التدريب ساعدتني على تفهم المواضيع التي احتواها البرنامج التدريبي) في المرتبة الأخيرة بين فقرات هذا البعد، بمتوسط حسابي بلغ (2.99).

**3. انسجام المتدربين:**

**الجدول (15)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لانسجام المتدربين كبعد من أبعاد فاعلية البرنامج التدريبي**

| رقم الفقرة | الرتبة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 44 | 1 | هناك علاقات من الاحترام والتعاون بين المتدربين. | 4.17 | 0.85 | مرتفع |
| 45 | 2 | اختلاف خصائص المشاركين في البرنامج يساعد في توجيه البرنامج نحو الأهداف. | 3.89 | 0.98 | مرتفع |
| 46 | 3 | اختلاف المشاركين في البرنامج من حيث المجال الذي يعمل فيه أدى إلـى وجـود مناقشات بناءة. | 3.71 | 0.99 | مرتفع |
| 47 | 4 | الاخـتلاف فـي التخصـصات العلميـة للمشاركين في البرنامج لا يـؤدي إلـى ضياع الوقت. | 3.69 | 0.96 | مرتفع |
| 44-47 | - | المتوسط الكلي (انسجام المتدربين) | 3.86 | 0.50 | مرتفع |

يظهر من الجدول رقم (15) أن المتوسط العام لتصورات المبحوثين لانسجام المتدربين كبعد من أبعاد فاعلية البرنامج التدريبي جاءت بدرجة مرتفعه، وبمتوسط حسابي بلغ (3.86) وانحراف معياري (0.50)، وقد احتلّت الفقرة رقم (44) (هناك علاقات من الاحترام والتعاون بين المتدربين) المرتبة الأولـى بمتوسط حسابـي

بلغ (4.17)، في حين جاءت الفقرة رقم (47) (الاختلاف في التخصصات العلمية للمشاركين في البرنامج لا يؤدي إلى ضياع الوقت) في المرتبة الأخيرة بين فقرات هذا البعد، بمتوسط حسابي بلغ (3.69).

### 4. موضوعات ومحتوى البرنامج التدريبي:

**الجدول (16)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لموضوعات ومحتوى البرنامج التدريبي كبعد من أبعاد فاعلية البرنامج التدريبي**

| رقم الفقرة | الرتبة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 48 | 1 | اتسمت موضوعات البرنامج التـدريبي بالوضوح. | 4.04 | 0.89 | مرتفع |
| 49 | 2 | تنسجم موضوعات البرنامج التدريبي مع أهدافه. | 3.85 | 0.95 | مرتفع |
| 51 | 3 | يوجد تواصل منطقي واضح في تسلسل موضوعات البرنامج التدريبي. | 3.63 | 0.98 | مرتفع |
| 53 | 4 | ساعدتني موضوعات البرنامج التدريبي على التفكير الإبداعي والتحليل العلمي. | 3.58 | 0.96 | مرتفع |
| 50 | 5 | غطت موضوعات البرنـامج التـدريبي مختلف احتياجاتي التدريبية | 3.57 | 0.99 | مرتفع |
| 52 | 6 | كان هنالـك تنـوع فـي موضـوعات البرنامج التدريبي ساهمت فـي تـذليل مصاعبي في العمل. | 3.43 | 1.01 | متوسط |
| 48-53 | - | المتوسط الكلي (موضوعات ومحتـوى البرنامج التدريبي) | 3.68 | 0.54 | مرتفع |

يظهر من الجدول رقم (16) أن المتوسط العام لتصورات المبحوثين لموضوعات ومحتوى البرنامج التدريبي كبعد من أبعاد فاعلية البرنامج التدريبي جاءت بدرجة مرتفعه، وبمتوسط حسابي بلغ (3.68) وانحراف معياري (0.54)، وقد احتلّت الفقرة رقم (48) (اتسمت موضوعات البرنامج التدريبي بالوضوح)

المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.04)، في حين جاءت الفقرة رقم (52) (كان هنالك تنوع في موضوعات البرنامج التدريبي ساهمت في تذليل مصاعبي في العمل) في المرتبة الأخيرة بين فقرات هذا البعد، بمتوسط حسابي بلغ (3.43).

**5. كفاءة المدرب:**

**الجدول (17)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكفاءة المدرب كبعد من أبعاد فاعلية البرنامج التدريبي**

| رقم الفقرة | الرتبة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 54 | 1 | يتمتع المدربون القائمون على البرامج التدريبية بمهارات جيدة. | 3.99 | 0.92 | مرتفع |
| 55 | 2 | درجة التمكن من موضوعات البرنامج بالنسبة للمدربين كانت واضحة. | 3.79 | 0.96 | مرتفع |
| 56 | 3 | يتمتع المدربون بتخصصات وخبرات تتناسب مع أهداف البرنامج. | 3.76 | 0.99 | مرتفع |
| 57 | 4 | أظهر المدربون قدرات عالية في استخدام طرق وأساليب التدريب. | 3.66 | 0.92 | مرتفع |
| 58 | 6 | يتمتع المدربون بقدرة عالية على إدارة الوقت. | 3.64 | 0.98 | مرتفع |
| 59 | 5 | أظهر المدربون قدرات عالية في إثارة المشاركة والرد على الأسئلة. | 3.65 | 0.98 | مرتفع |
| 60 | 7 | تم اختيار مدربون يعملون في قطاعات ذات صلة مباشرة بموضوعات البرنامج التدريبي. | 3.58 | 1.01 | مرتفع |
| 54-60 | - | المتوسط الكلي (كفاءة المدرب) | 3.72 | 0.56 | مرتفع |

يظهر من الجدول رقم (17) أن المتوسط العام لتصورات المبحوثين لكفاءة المدرب كبعد من أبعاد فاعلية البرنامج التدريبي جاءت بدرجة مرتفعه، وبمتوسط حسابي بلغ (3.72) وانحراف معياري (0.56)، وقد احتلّت الفقرة رقم (54) (يتمتع

المدربون القائمون على البرامج التدريبية بمهارات جيدة) المرتبة الأولـى بمتوسط حسابـي بلغ (3.99)، في حين جاءت الفقرة رقم (60) (تم اختيار مدربون يعملون في قطاعات ذات صلة مباشرة بموضوعات البرنامج التدريبي) في المرتبة الأخيرة بين فقرات هذا البعد، بمتوسط حسابي بلغ (3.58).

**6. تنظيم البرنامج:**

**الجدول (18)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتنظيم البرنامج كبعد من أبعاد فاعلية البرنامج التدريبي**

| رقم الفقرة | الرتبة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 61 | 1 | يتم الاعداد للبرنامج التدريبي بشكل جيد | 3.95 | 0.94 | مرتفع |
| 62 | 4 | وقت إنعقاد البرنامج التدريبي مناسب | 3.63 | 0.95 | مرتفع |
| 63 | 2 | عدد الساعات المخصـصة لتغطيـة موضوعات البرنامج التدريبي تعـد كافية | 3.77 | 0.98 | مرتفع |
| 64 | 3 | حقق البرنامج التدريبي الأهداف التي عقد من أجلها | 3.69 | 0.96 | مرتفع |
| 61-64 | - | المتوسط الكلي (تنظيم البرنامج) | 3.76 | 0.54 | مرتفع |

يظهر من الجدول رقم (18) أن المتوسط العام لتصورات المبحوثين لتنظيم البرنامج كبعد من أبعاد فاعلية البرنامج التدريبي جاءت بدرجة مرتفعه، وبمتوسط حسابي بلغ (3.76) وانحراف معياري (0.54)، وقد احتلّت الفقرة رقم (61) (يتم الاعداد للبرنامج التدريبي بشكل جيد) المرتبة الأولـى بمتوسط حسابـي بلغ (3.95)، في حين جاءت الفقرة رقم (62) (وقت إنعقاد البرنامج التدريبي مناسب) في المرتبة الأخيرة بين فقرات هذا البعد، بمتوسط حسابي بلغ (3.63).

**الإجابة عن السؤال الثالث: هل هناك علاقة ارتباطية بين متغير الدراسة المستقل (أساليب التدريب) وكلّ بعد من أبعاده والمتغير التابع (فاعلية البرنامج التدريبي)؟**

**الجدول (19)**

**يوضح مصفوفة معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين أساليب التدريب وكلّ بعد من أبعاده وفاعلية البرنامج التدريبي، على المستوى الكُلي والبعدي المنفرد**

| الأبعاد التابعة / الأبعاد المستقلة | الرغبة في التطوير الذاتي | مكان وبيئة انعقاد البرنامج | أنسجام المتدربين | موضوعات ومحتوى البرنامج | كفاءة المدرب | تنظيم البرنامج | فاعلية البرنامج التدريبي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| أسلوب المحاضرة | *0.387 | *0.409 | *0.441 | *0.495 | *0.488 | *0.444 | *0.563 |
| أسلوب دراسة الحالة | *0.383 | *0.401 | *0.494 | *0.543 | *0.466 | *0.454 | *0.579 |
| أسلوب التدريب العملي | *0.373 | *0.423 | *0.443 | *0.583 | *0.490 | *0.451 | *0.583 |
| أسلوب تمثيل الأدوار | *0.473 | *0.468 | *0.454 | *0.597 | *0.495 | *0.469 | *0.625 |
| أسلوب التعليم المبرمج | *0.494 | *0.447 | *0.452 | *0.581 | *0.487 | *0.455 | *0.617 |
| أسلوب المناقشة | *0.471 | *0.402 | *0.460 | *0.504 | *0.426 | *0.379 | *0.559 |
| أساليب التدريب | *0.551 | *0.543 | *0.585 | *0.704 | *0.606 | *0.564 | *0.751 |

يتضح من الجدول رقم (19) بأن جميع العلاقات الارتباطية دالّـة إحـصائياً، وعند مستويات إيجابية بين المتغيرات المستقلة لأساليب التدريب، وفاعلية البرنـامج التدريبي كمتغير تابع، سواء على المستوى الكلي أو على مستوى البعد الواحد، وقد بلغت القيمة الإجمالية للعلاقة الارتباطية بين أساليب التـدريب وفاعليـة البرنـامج التدريبي ككل (0.751) وهي قيمة إيجابية تؤكد الدور الفاعل لأساليب التدريب، في فاعلية البرنامج التدريبي، وكانت أقوى هذه العلاقات مع البعد التابع (موضـوعات ومحتوى البرنامج) حيث بلغت قوة هذه العلاقة الارتباطية (0.704) في حين كانت أضعف هذه العلاقات هي العلاقة في المتغير التابع (مكان وبيئة انعقـاد البرنـامج حيث بلغت قيمة هذه العلاقة الارتباطية (0.543).

## 2.4 اختبار الفرضيات

قبل البدء في تطبيق تحليل الانحدار لاختبار فرضيات الدراسة، قـام الباحـث بإجراء بعض الاختبارات، وذلك من أجل ضمان ملائمة البيانات لافتراضات تحليل الانحدار، وذلك على النحو التالي: تم التأكد من عدم وجـود ارتبـاط عـالٍ بـين المتغيرات المستقلة (Multicollinearity) باستخدام اختبار معامل تـضخم التبـاين (Variance Inflation Factory) (VIF) واختبار التباين المسموح (Tolerance) لكل متغير من متغيرات الدراسة، مع مراعاة عدم تجاوز معامل تـضخم التبـاين(VIF) للقيمة(10) وقيمة اختبار التباين المسموح (Tolerance) أكبر من(0.05) وتم أيـضاً التأكد من إتباع البيانات للتوزيع الطبيعي (Normal Distribuation) باحتساب معامل الالتواء (Skewness) مراعين أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعـي إذا كانـت قيمـة معامل الالتواء تقل عن (1). والجدول رقم (20) يبين نتائج هذه الاختبارات.

**الجدول (20)**

**اختبار معامل تضخم التباين والتباين المسموح ومعامل الالتواء**

| المتغيرات المستقلة | VIF | Tolerance | Skewness |
|---|---|---|---|
| أسلوب المحاضرة | 2.403 | 0.416 | 0.625 |
| أسلوب دراسة الحالة | 2.246 | 0.445 | 0.624 |
| أسلوب التدريب العملي | 3.192 | 0.313 | 0.616 |
| أسلوب تمثيل الأدوار | 3.519 | 0.373 | 0.781 |
| أسلوب التعليم المبرمج | 3.410 | 0.284 | 0.786 |
| أسلوب المناقشة | 3.075 | 0.325 | 0.789 |

نلاحظ أن قيم اختبار معامل تضخم التباين (VIF) لجميع المتغيرات تقل عـن 10 وتتـراوح بـين (2.246 -3.519)، وأن قـيم اختبـار التبـاين المـسموح (Tolerance) تراوحت بين (0.284 -0.445)، وهي أكبر من (0.05) ويعد هـذا مؤشراً على عدم وجود ارتباط عالٍ بين المتغيرات المستقلة (Multicollinearity)، وقد تم التأكد من البيانات تتبـع التوزيـع الطبيعـي باحتـساب معامـل الالتـواء

(Skewness)، حيث كانت القيم أقل من (1)، وسيتم التأكد من صلاحية النموذج لكل فرضية على حدا.

**الجدول (21)**

**نتائج تحليل التباين للانحدار(Analysis Of variance) للتأكد من صلاحية النموذج لاختبار فرضيات الدراسة**

| المتغير التابع | المصدر | معامل التحديد $R^2$ | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة F المحسوبة | مستوى دلالة F |
|---|---|---|---|---|---|---|
| فاعلية البرامج | الانحدار | 0.575 | 134.548 | 22.425 | *121.91 | 0.000 |
| التدريبية | الخطأ | | 99.518 | 0.184 | | |
| الرغبة في التطوير | الانحدار | 0.336 | 141.737 | 23.623 | *45.54 | 0.000 |
| الذاتي | الخطأ | | 280.664 | 0.519 | | |
| مكان وبيئة انعقاد | الانحدار | 0.304 | 129.572 | 21.595 | *39.42 | 0.000 |
| البرنامج التدريبي | الخطأ | | 296.367 | 0.548 | | |
| انسجام المتدربين | الانحدار | 0.351 | 124.370 | 20.728 | *48.84 | 0.000 |
| | الخطأ | | 229.609 | 0.424 | | |
| موضوعات ومحتوى | الانحدار | 0.504 | 170.305 | 28.384 | *90.48 | 0.000 |
| البرنامج التدريبي | الخطأ | | 167.856 | 0.310 | | |
| كفاءة المدرب | الانحدار | 0.365 | 129.677 | 21.613 | *56.49 | 0.000 |
| | الخطأ | | 206.986 | 0.383 | | |
| تنظيم البرنامج | الانحدار | *0.331 | 133.843 | 22.307 | *44.60 | 0.000 |
| | الخطأ | | 270.591 | 0.500 | | |

* ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة (α =0.01)

يوضح الجدول رقم (21) ثبات صلاحية نموذج اختبار فرضيات الدراسة، ونظراً لارتفاع قيمة (F) المحسوبة عن قيمتها الجدولية على مستوى دلالة (α ≥ 0.01) ودرجات حرية (6، 541) والبالغة (2.51)، حيث إن أساليب التدريب تفسر (57.5%) من التباين في المتغير التابع الكلي (فاعلية البرامج التدريبية)، كما تُفسر أيضاً (33.6%) من التباين في بعد (الرغبة في التطوير الذاتي)، وتُفسر أيضاً

(30.4%) من التباين في بعد (مكان وبيئة انعقاد البرنامج التدريبي)، وفسرت أساليب التدريب (35.1%) من التباين في بعد (انسجام المتدربين)، كما تُفسر أيضاً (50.4%) من التباين في بعد (موضوعات ومحتوى البرنامج التدريبي)، وتُفسر أيضاً (36.5%) من التباين في بعد (كفاءة المدرب)، وأخيراً فسرت أساليب التدريب (33.1%) من التباين في بعد (تنظيم البرنامج)، وجميع ذلك يؤكد دور وأثر أساليب التدريب في تفسير الأبعاد التابعة لفاعلية البرامج التدريبية. وبناء على ذلك نستطيع اختبار فرضيات الدراسة على النحو التالي:

**الفرضية الأولى: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية لأساليب التدريب (المحاضرة، دراسة الحالة، التدريب العملي، تمثيل الأدوار، التعليم المبرمج، المناقشة) في فاعلية البرنامج التدريبي للمتدربين في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية.**

**الجدول (22)**

**نتائج تحليل الانحدار المتعدد لاختبار أثر أبعاد المتغير المستقل أساليب التدريب في فاعلية البرنامج التدريبي**

| البعد المستقل | B | الخطأ المعياري | Beta | قيمة T المحسوبة | مستوى دلالة T |
|---|---|---|---|---|---|
| أسلوب المحاضرة | 0.224 | 0.032 | 0.250 | *7.030 | 0.000 |
| أسلوب دراسة الحالة | 0.066 | 0.033 | 0.082 | **1.996 | 0.046 |
| أسلوب التدريب العملي | 0.098 | 0.032 | 0.126 | *3.048 | 0.002 |
| أسلوب تمثيل الأدوار | 0.127 | 0.036 | 0.155 | *3.554 | 0.000 |
| أسلوب التعليم المبرمج | 0.182 | 0.031 | 0.234 | *5.943 | 0.000 |
| أسلوب المناقشة | 0.097 | 0.028 | 0.129 | *3.415 | 0.001 |

* ذات دلالة إحصائية على مستوى($\alpha \geq 0.01$)

** ذات دلالة إحصائية على مستوى($\alpha \geq 0.05$)

يتضح من النتائج الإحصائية الواردة في الجدول رقم (22)، ومن متابعة معاملات (Beta)، واختبار (t) أن المتغيرات الفرعية التالية والمتعلقة بـ(أسلوب المحاضرة، أسلوب التدريب العملي، أسلوب تمثيل الأدوار، أسلوب التعليم المبرمج،

أسلوب المناقشة) هي أكثر أساليب التدريب تأثيراً في فاعلية البرنـامج التـدريبي، بدلالة معاملات (Beta) لهذه المتغيرات كما تظهر في الجدول وبدلالة ارتفاع قيم (t) المحسوبة عن قيمتها الجدولية عند مستوى دلالة (α≥0.01). وأشارت النتـائج أن المتغير الفرعي والمتعلق (أسلوب دراسة الحالة) له أثر في فاعلية البرنامج التدريبي بدلالة ارتفاع قيمة (t) المحسوبة عن قيمتها الجدولية عند مستوى دلالة (α≥0.05). ومما سبق يتبين ما يلي: رفض الفرضية الأولى التي تنص على انه لا يوجد أثـر هام ذو دلالة إحصائية لأساليب التدريب (أسلوب المحاضرة، أسلوب دراسة الحالة، أسلوب التدريب العملي، أسلوب تمثيل الأدوار، أسلوب التعليم المبـرمج، أسـلوب المناقشة) في فاعلية البرنامج التدريبي للمتدربين في المؤسسة العامة للتعليم الفنـي والمهني في المملكة العربية السعودية.

وعند إجـراء تحليـل الانحـدار المتعـدد التـدريجي Stepwise Multiple Regression لتحديد أهمية كل متغير مستقل على حدة في المساهمة فـي النمـوذج الرياضي، الذي يمثل أثر أساليب التدريب (المحاضرة، دراسـة الحالـة، التـدريب العملي، تمثيل الأدوار، التعليم المبرمج، المناقشة) في فاعليـة البرنـامج التـدريبي للمتدربين في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية الـسعودية، والجدول رقم (23) يبين ترتيب دخول المتغيرات المستقلة في معادلة الانحدار

**الجدول (23)**

**نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي "Stepwise Multiple Regression" للتنبؤ بفاعلية البرنامج التدريبي من خلال أساليب التدريب كمتغيرات مستقلة**

| ترتيب دخول العناصر المستقلة في معادلة التنبؤ | قيمة $R^2$ معامل التحديد التراكمي | قيمة T المحسوبة | مستوى دلالة T |
|---|---|---|---|
| أسلوب المحاضرة | 0.391 | *8.614 | 0.000 |
| أسلوب التعليم المبرمج | 0.486 | *6.234 | 0.000 |
| أسلوب تمثيل الأدوار | 0.545 | *4.012 | 0.000 |
| أسلوب المناقشة | 0.563 | *3.628 | 0.000 |
| أسلوب التدريب العملي | 0.575 | *3.377 | 0.000 |

* ذات دلالة إحصائية على مستوى (α≥0.01)، خرج من معادلة الانحدار (أسلوب دراسة الحالة)

تشير النتائج في الجدول (23) إلى إن أسلوب المحاضرة قد احتـل المرتبـة الأولى وفسر ما مقداره (39.1%) من التباين في المتغير التابع، تلاه متغير أسلوب التعليم المبرمج وفسر مع متغير أسلوب المحاضرة (48.6%) من التباين في المتغير التابع، ودخل ثالثاً متغير أسلوب تمثيل الأدوار حيث فسر مع المتغيرين السابقين ما مقداره (54.5%) من التباين في المتغير التابع، ودخل رابعاً متغير أسلوب المناقشة حيث فسر مع المتغيرات السابقة ما مقداره (56.3%) من التباين في المتغير التابع، ودخل أخيراً متغير أسلوب التدريب العملي حيث فسر مع المتغيرات الـسابقة مـا مقداره (57.5%) من التباين في فاعلية البرنامج كمتغير تابع.

**الفرضـية الثانيـة: لا يوجـد أثـر هـام ذو دلالـة إحـصائية لأسـاليب التدريب(المحاضرة، دراسة الحالة، التـدريب العملـي، تمثيـل الأدوار، التعلـيم المبرمج، المناقشة) في الرغبة في التطوير الذاتي للمتدربين في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية.**

**الجدول (24)**

**نتائج تحليل الانحدار المتعدد لاختبار أثر أبعاد المتغير المستقل أساليب التدريب في الرغبة في التطوير الذاتي**

| البعد المستقل | B | الخطأ المعياري | Beta | قيمة T المحسوبة | مستوى دلالة T |
|---|---|---|---|---|---|
| أسلوب المحاضرة | 0.188 | 0.054 | 0.156 | *3.515 | 0.000 |
| أسلوب دراسة الحالة | 0.003 | 0.056 | 0.003 | **0.058 | 0.954 |
| أسلوب التدريب العملي | 0.059 | 0.054 | 0.057 | **1.106 | 0.269 |
| أسلوب تمثيل الأدوار | 0.178 | 0.060 | 0.161 | *2.956 | 0.003 |
| أسلوب التعليم المبرمج | 0.252 | 0.052 | 0.240 | *4.880 | 0.000 |
| أسلوب المناقشة | 0.216 | 0.048 | 0.214 | *4.525 | 0.000 |

* ذات دلالة إحصائية على مستوى($\alpha \geq 0.01$)

** غير دالة إحصائية على مستوى($\alpha \geq 0.05$)

يتضح من النتائج الإحصائية الواردة في الجدول رقم (24)، ومن متابعة معاملات (Beta)، واختبار (t) أن المتغيرات الفرعية التالية والمتعلقة

بـ (المحاضرة، تمثيل الأدوار، التعليم المبرمج، المناقشة) هي أكثر أساليب التدريب تأثيراً في الرغبة في التطوير الذاتي، بدلالة معاملات (Beta) لهذه المتغيرات كما تظهر في الجدول وبدلالة ارتفاع قيم (t) المحسوبة عن قيمتها الجدولية عند مستوى دلالة (α≥0.01). وأشارت النتائج أن المتغيرات الفرعية والمتعلق (أسلوب دراسة الحالة، أسلوب التدريب العملي) ليس لها أثر في الرغبة في التطوير الذاتي بدلالة انخفاض قيمة (t) المحسوبة عن قيمتها الجدولية عند مستوى دلالة (α≥0.05). ومما سبق يتبين ما يلي: رفض الفرضية الأولى التي تنص على انه لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية لأساليب التدريب (أسلوب المحاضرة، أسلوب تمثيل الأدوار، أسلوب التعليم المبرمج، أسلوب المناقشة) في الرغبة في التطوير الذاتي للمتدربين في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية. وقبول الفرضية فيما يتعلق بمتغيري (أسلوب دراسة الحالة، أسلوب التدريب العملي).

وعند إجـراء تحليـل الانحـدار المتعـدد التـدريجي Stepwise Multiple Regression لتحديد أهمية كل متغير مستقل على حدة في المساهمة فـي النمـوذج الرياضي، الذي يمثل أثر أساليب التدريب (المحاضرة، دراسـة الحالـة، التـدريب العملي، تمثيل الأدوار، التعليم المبرمج، المناقشة) في الرغبة في التطـوير الـذاتي للمتدربين في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية الـسعودية، يتضح من الجدول رقم (25) والذي يبين ترتيب دخول المتغيـرات المـستقلة فـي معادلة الانحدار، فإن أسلوب التعليم المبرمج قد احتل المرتبة الأولـى وفـسر مـا مقداره (24.4%) من التباين في المتغير التابع، تلاه متغير أسلوب المناقشة وفـسر مع متغير أسلوب التعليم المبرمج (29.8%) من التباين في المتغير التابع، ودخـل ثالثاً متغير أسلوب المحاضرة حيث فسر مع المتغيرين السابقين ما مقداره (32.4%) من التباين في المتغير التابع، ودخل أخيراً متغير أسلوب تمثيل الأدوار حيث فـسر مع المتغيرات السابقة ما مقداره (33.4%) من التباين في الرغبة في التطوير الذاتي كمتغير تابع.

**الجدول (25)**

**نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي "Stepwise Multiple Regression" للتنبؤ بالرغبة في التطوير الذاتي من خلال أساليب التدريب كمتغيرات مستقلة**

| ترتيب دخول العناصر المستقلة في معادلة التنبؤ | قيمة $R^2$ معامل التحديد التراكمي | قيمة T المحسوبة | مستوى دلالة T |
|---|---|---|---|
| أسلوب التعليم المبرمج | 0.244 | *6.195 | 0.000 |
| أسلوب المناقشة | 0.298 | *4.814 | 0.000 |
| أسلوب المحاضرة | 0.324 | *4.387 | 0.000 |
| أسلوب تمثيل الأدوار | 0.336 | *3.815 | 0.000 |

* ذات دلالة إحصائية على مستوى(α≥0.01)

خرج من معادلة الانحدار (أسلوب دراسة الحالة، أسلوب التدريب العملي)

**الفرضية الثالثة: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية لأساليب التدريب (المحاضرة، دراسة الحالة، التدريب العملي، تمثيل الأدوار، التعليم المبرمج، المناقشة) في مكان وبيئة انعقاد البرنامج التدريبي للمتدربين في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية.**

**الجدول (26)**

**نتائج تحليل الانحدار المتعدد لاختبار أثر أبعاد المتغير المستقل أساليب التدريب في مكان وبيئة انعقاد البرنامج التدريبي**

| البعد المستقل | B | الخطأ المعياري | Beta | قيمة T المحسوبة | مستوى دلالة T |
|---|---|---|---|---|---|
| أسلوب المحاضرة | 0.235 | 0.055 | 0.194 | *4.272 | 0.000 |
| أسلوب دراسة الحالة | 0.015 | 0.057 | 0.013 | **0.255 | 0.799 |
| أسلوب التدريب العملي | 0.097 | 0.055 | 0.093 | **1.628 | 0.079 |
| أسلوب تمثيل الأدوار | 0.174 | 0.062 | 0.156 | *2.809 | 0.005 |
| أسلوب التعليم المبرمج | 0.175 | 0.053 | 0.166 | *3.304 | 0.001 |
| أسلوب المناقشة | 0.082 | 0.049 | 0.081 | **1.612 | 0.093 |

* ذات دلالة إحصائية على مستوى(α≥0.01)

** غير دالة إحصائية على مستوى(α≥0.05)

يتضح من النتائج الإحصائية الواردة في الجدول رقم (26)، ومن متابعة معاملات (Beta)، واختبار (t) أن المتغيرات الفرعية التالية والمتعلقة بـ(المحاضرة، تمثيل الأدوار، التعليم المبرمج) هي أكثر أساليب التدريب تأثيراً في مكان وبيئة انعقاد البرنامج التدريبي، بدلالة معاملات (Beta) لهذه المتغيرات كما تظهر في الجدول وبدلالة ارتفاع قيم (t) المحسوبة عن قيمتها الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$). وأشارت النتائج أن المتغيرات الفرعية والمتعلق (أسلوب دراسة الحالة، أسلوب التدريب العملي، أسلوب المناقشة) ليس لها أثر في مكان وبيئة انعقاد البرنامج التدريبي بدلالة انخفاض قيمة (t) المحسوبة عن قيمتها الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$). ومما سبق يتبين ما يلي: رفض الفرضية التي تنص على انه لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية لأساليب التدريب (أسلوب المحاضرة، أسلوب تمثيل الأدوار، أسلوب التعليم المبرمج) في مكان وبيئة انعقاد البرنامج التدريبي للمتدربين في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية. وقبول الفرضية فيما يتعلق بمتغيرات (أسلوب دراسة الحالة، أسلوب التدريب العملي، أسلوب المناقشة).

وعند إجراء تحليل الانحدار المتعدد التدريجي Stepwise Multiple Regression لتحديد أهمية كل متغير مستقل على حدة في المساهمة في النموذج الرياضي، الذي يمثل أثر أساليب التدريب (المحاضرة، دراسة الحالة، التدريب العملي، تمثيل الأدوار، التعليم المبرمج، المناقشة) في مكان وبيئة انعقاد البرنامج التدريبي للمتدربين في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية، يتضح من الجدول رقم (27) والذي يبين ترتيب دخول المتغيرات المستقلة في معادلة الانحدار، فإن أسلوب المحاضرة قد احتل المرتبة الأولى وفسر ما مقداره (21.9%) من التباين في المتغير التابع، تلاه متغير أسلوب التعليم المبرمج وفسر مع متغير أسلوب المحاضرة (26.6%) من التباين في المتغير التابع، ودخل ثالثاً متغير أسلوب تمثيل الأدوار حيث فسر مع المتغيرين السابقين ما مقداره (32.4%) من التباين في مكان وبيئة انعقاد البرنامج التدريبي كمتغير تابع.

**الجدول (27)**

**نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي " Stepwise Multiple Regression" للتنبؤ بمكان وبيئة انعقاد البرنامج التدريبي من خلال أساليب التدريب كمتغيرات مستقلة**

| ترتيب دخول العناصر المستقلة في معادلة التنبؤ | قيمة $R^2$ معامل التحديد التراكمي | قيمة T المحسوبة | مستوى دلالة T |
|---|---|---|---|
| أسلوب المحاضرة | 0.219 | *5.020 | 0.000 |
| أسلوب التعليم المبرمج | 0.266 | *3.894 | 0.000 |
| أسلوب تمثيل الأدوار | 0.300 | *2.417 | 0.000 |

* ذات دلالة إحصائية على مستوى($\alpha \geq 0.01$)

خرج من معادلة الانحدار (أسلوب دراسة الحالة، أسلوب التدريب العملي، أسلوب المناقشة)

**الفرضية الرابعة: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية لأساليب التدريب (المحاضرة، دراسة الحالة، التدريب العملي، تمثيل الأدوار، التعليم المبرمج، المناقشة) في انسجام المتدربين للمتدربين في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية.**

**الجدول رقم (28)**

**نتائج تحليل الانحدار المتعدد لاختبار أثر أبعاد المتغير المستقل أساليب التدريب في انسجام المتدربين**

| البعد المستقل | B | الخطأ المعياري | Beta | قيمة T المحسوبة | مستوى دلالة T |
|---|---|---|---|---|---|
| أسلوب المحاضرة | 0.184 | 0.048 | 0.167 | *3.801 | 0.000 |
| أسلوب دراسة الحالة | 0.184 | 0.051 | 0.185 | *3.639 | 0.000 |
| أسلوب التدريب العملي | 0.064 | 0.049 | 0.067 | **1.313 | 0.190 |
| أسلوب تمثيل الأدوار | 0.040 | 0.054 | 0.039 | **0.732 | 0.464 |
| أسلوب التعليم المبرمج | 0.122 | 0.047 | 0.127 | *2.610 | 0.009 |
| أسلوب المناقشة | 0.163 | 0.043 | 0.177 | *3.785 | 0.000 |

* ذات دلالة إحصائية على مستوى($\alpha \geq 0.01$)

** غير دالة إحصائية على مستوى($\alpha \geq 0.05$)

يتضح من النتائج الإحصائية الواردة في الجدول رقم (28)، ومن متابعة معاملات (Beta)، واختبار (t) أن المتغيرات الفرعية التالية والمتعلقة بـ(المحاضرة، دراسة الحالة، التعليم المبرمج، المناقشة) هي أكثر أساليب التدريب تأثيراً في انسجام المتدربين، بدلالة معاملات (Beta) لهذه المتغيرات كما تظهر في الجدول وبدلالة ارتفاع قيم (t) المحسوبة عن قيمتها الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$). وأشارت النتائج أن المتغيرات الفرعية والمتعلق (أسلوب التدريب العملي، أسلوب تمثيل الأدوار) ليس لها أثر في انسجام المتدربين بدلالة إنخفاض قيمة (t) المحسوبة عن قيمتها الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$). ومما سبق يتبين ما يلي: رفض الفرضية التي تنص على انه لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية لأساليب التدريب (المحاضرة، دراسة الحالة، التعليم المبرمج، المناقشة) في انسجام المتدربين للمتدربين في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية. وقبول الفرضية فيما يتعلق بمتغيرات (أسلوب التدريب العملي، أسلوب تمثيل الأدوار).

وعند إجـراء تحليـل الانحـدار المتعـدد التـدريجي Stepwise Multiple Regression لتحديد أهمية كل متغير مستقل على حدة في المساهمة فـي النمـوذج الرياضي، الذي يمثل أثر أساليب التدريب (المحاضرة، دراسـة الحالـة، التـدريب العملي، تمثيل الأدوار، التعليم المبرمج، المناقشة) في انسجام المتدربين للمتـدربين في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية، يتضح مـن الجدول رقم (29) والذي يبين ترتيب دخول المتغيرات المستقلة في معادلة الانحدار، فإن أسلوب المحاضرة قد احتل المرتبة الأولى وفسر مـا مقـداره (24.4%) مـن التباين في المتغير التابع، تلاه متغير أسلوب المناقشة وفسر مـع متغيـر أسـلوب المحاضرة (31.4%) من التباين في المتغير التابع، ودخل ثالثاً متغير أسلوب دراسة الحالة حيث فسر مع المتغيرين السابقين ما مقداره(33.4%) من التباين في المتغير التابع، ودخل أخيراً متغير أسلوب التعليم المبرمج حيث فسر مع المتغيرات الـسابقة ما مقداره(34.8%) من التباين في انسجام المتدربين كمتغير تابع.

**الجدول (29)**

**نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي "Stepwise Multiple Regression" للتنبؤ بانسجام المتدربين من خلال أساليب التدريب كمتغيرات مستقلة**

| ترتيب دخول العناصر المستقلة في معادلة التنبؤ | قيمة $R^2$ معامل التحديد التراكمي | قيمة T المحسوبة | مستوى دلالة T |
|---|---|---|---|
| أسلوب المحاضرة | 0.244 | *4.603 | 0.000 |
| أسلوب المناقشة | 0.314 | *4.745 | 0.000 |
| أسلوب دراسة الحالة | 0.334 | *3.890 | 0.000 |
| أسلوب التعليم المبرمج | 0.348 | *3.417 | 0.000 |

* ذات دلالة إحصائية على مستوى(α≥0.01)

خرج من معادلة الانحدار (أسلوب التدريب العملي، أسلوب تمثيل الأدوار)

**الفرضية الخامسة: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية لأساليب التدريب (المحاضرة، دراسة الحالة، التدريب العملي، تمثيل الأدوار، التعليم المبرمج، المناقشة) في موضوعات ومحتوى البرنامج التدريبي للمتدربين في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية.**

**الجدول (30)**

**نتائج تحليل الانحدار المتعدد لاختبار أثر أبعاد المتغير المستقل أساليب التدريب في موضوعات ومحتوى البرنامج التدريبي**

| البعد المستقل | B | الخطأ المعياري | Beta | قيمة T المحسوبة | مستوى دلالة T |
|---|---|---|---|---|---|
| أسلوب المحاضرة | 0.199 | 0.041 | 0.184 | *4.798 | 0.000 |
| أسلوب دراسة الحالة | 0.077 | 0.043 | 0.080 | **1.790 | 0.074 |
| أسلوب التدريب العملي | 0.185 | 0.042 | 0.198 | *4.437 | 0.000 |
| أسلوب تمثيل الأدوار | 0.155 | 0.047 | 0.157 | *3.337 | 0.001 |
| أسلوب التعليم المبرمج | 0.204 | 0.040 | 0.218 | *5.126 | 0.000 |
| أسلوب المناقشة | 0.060 | 0.037 | 0.066 | **1.626 | 0.105 |

* ذات دلالة إحصائية على مستوى(α≥0.01)

** غير دالة إحصائية على مستوى(α≥0.05)

يتضح من النتائج الإحصائية الواردة في الجدول رقم (30)، ومن متابعة معاملات (Beta)، واختبار (t) أن المتغيرات الفرعية التالية والمتعلقة بـ(المحاضرة، التدريب العملي، تمثيل الأدوار، التعليم المبرمج) هي أكثر أساليب التدريب تأثيراً في موضوعات ومحتوى البرنامج التدريبي، بدلالة معاملات (Beta) لهذه المتغيرات كما تظهر في الجدول وبدلالة ارتفاع قيم (t) المحسوبة عن قيمتها الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$). وأشارت النتائج أن المتغيرات الفرعية والمتعلق (أسلوب دراسة الحالة، أسلوب المناقشة) ليس لها أثر في موضوعات ومحتوى البرنامج التدريبي بدلالة إنخفاض قيمة (t) المحسوبة عن قيمتها الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$). ومما سبق يتبين ما يلي: رفض الفرضية التي تنص على انه لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية لأساليب التدريب (المحاضرة، التدريب العملي، تمثيل الأدوار، التعليم المبرمج) في موضوعات ومحتوى البرنامج التدريبي للمتدربين في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية. وقبول الفرضية فيما يتعلق بمتغيرات (أسلوب دراسة الحالة، أسلوب المناقشة).

وعند إجـراء تحليـل الانحـدار المتعـدد التـدريجي Stepwise Multiple Regression لتحديد أهمية كل متغير مستقل على حدة في المساهمة فـي النمـوذج الرياضي، الذي يمثل أثر أساليب التدريب (المحاضرة، دراسـة الحالـة، التـدريب العملي، تمثيل الأدوار، التعليم المبرمج، المناقشة) في موضوعات ومحتوى البرنامج التدريبي للمتدربين في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكـة العربيـة السعودية، يتضح من الجدول رقم (31) والذي يبـين ترتيـب دخـول المتغيـرات المستقلة في معادلة الانحدار، فإن أسلوب التعليم المبرمج قد احتل المرتبة الأولـى وفسر ما مقداره (35.6%) من التباين في المتغير التـابع، تـلاه متغيـر أسـلوب المحاضرة وفسر مع متغير أسلوب التعليم المبرمج (42.4%) من التباين في المتغير التابع، ودخل ثالثاً متغير أسلوب التدريب العملي حيث فسر مع المتغيرين الـسابقين ما مقداره (46.9%) من التباين في المتغير التابع، ودخل أخيراً متغير أسلوب تمثيل الأدوار حيث فسر مع المتغيرات السابقة ما مقداره (49.8%) مـن التبـاين فـي موضوعات ومحتوى البرنامج التدريبي كمتغير تابع.

**الجدول (31)**

**نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي "Stepwise Multiple Regression" للتنبؤ بموضوعات ومحتوى البرنامج التدريبي من خلال أساليب التدريب كمتغيرات مستقلة**

| ترتيب دخول العناصر المستقلة في معادلة التنبؤ | قيمة $R^2$ معامل التحديد التراكمي | قيمة T المحسوبة | مستوى دلالة T |
|---|---|---|---|
| أسلوب التعليم المبرمج | 0.356 | *6.281 | 0.000 |
| أسلوب المحاضرة | 0.424 | *5.958 | 0.000 |
| أسلوب التدريب العملي | 0.469 | *5.643 | 0.000 |
| أسلوب تمثيل الأدوار | 0.498 | *4.054 | 0.000 |

* ذات دلالة إحصائية على مستوى($\alpha \geq 0.01$)

خرج من معادلة الانحدار (أسلوب دراسة الحالة، أسلوب المناقشة)

**الفرضية السادسة: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية لأساليب التدريب (المحاضرة، دراسة الحالة، التدريب العملي، تمثيل الأدوار، التعليم المبرمج، المناقشة) في كفاءة المدرب للمتدربين في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية.**

**الجدول (32)**

**نتائج تحليل الانحدار المتعدد لاختبار أثر أبعاد المتغير المستقل أساليب التدريب في كفاءة المدرب**

| البعد المستقل | B | الخطأ المعياري | Beta | قيمة T المحسوبة | مستوى دلالة T |
|---|---|---|---|---|---|
| أسلوب المحاضرة | 0.285 | 0.046 | 0.265 | *6.193 | 0.000 |
| أسلوب دراسة الحالة | 0.033 | 0.048 | 0.034 | **0.686 | 0.493 |
| أسلوب التدريب العملي | 0.158 | 0.046 | 0.169 | *3.410 | 0.001 |
| أسلوب تمثيل الأدوار | 0.097 | 0.052 | 0.098 | **1.569 | 0.062 |
| أسلوب التعليم المبرمج | 0.168 | 0.044 | 0.180 | *3.798 | 0.000 |
| أسلوب المناقشة | 0.045 | 0.041 | 0.05 | **1.095 | 0.274 |

* ذات دلالة إحصائية على مستوى($\alpha \geq 0.01$)

** غير دالة إحصائية على مستوى($\alpha \geq 0.05$)

يتضح من النتائج الإحصائية الواردة في الجدول رقم (32)، ومن متابعة معاملات (Beta)، واختبار (t) أن المتغيرات الفرعية التالية والمتعلقة بـ(المحاضرة، التدريب العملي، تمثيل الأدوار، التعليم المبرمج) هي أكثر أساليب التدريب تأثيراً في كفاءة المدرب، بدلالة معاملات (Beta) لهذه المتغيرات كما تظهر في الجدول وبدلالة ارتفاع قيم (t) المحسوبة عن قيمتها الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$). وأشارت النتائج أن المتغيرات الفرعية والمتعلق (أسلوب دراسة الحالة، أسلوب المناقشة) ليس لها أثر في كفاءة المدرب بدلالة انخفاض قيمة (t) المحسوبة عن قيمتها الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$). ومما سبق يتبين ما يلي: رفض الفرضية التي تنص على انه لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية لأساليب التدريب (المحاضرة، التدريب العملي، تمثيل الأدوار، التعليم المبرمج) في كفاءة المدرب للمتدربين في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية. وقبول الفرضية فيما يتعلق بمتغيرات (أسلوب دراسة الحالة، أسلوب المناقشة).

وعند إجـراء تحليـل الانحـدار المتعـدد التـدريجي Stepwise Multiple Regression لتحديد أهمية كل متغير مستقل على حدة في المساهمة فـي النمـوذج الرياضي، الذي يمثل أثر أساليب التدريب (المحاضرة، دراسـة الحالـة، التـدريب العملي، تمثيل الأدوار، التعليم المبرمج، المناقشة) في كفاءة المدرب للمتدربين فـي المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية الـسعودية، يتـضح مـن الجدول رقم (33) والذي يبين ترتيب دخول المتغيرات المستقلة في معادلة الانحدار، فإن أسلوب التعليم المبرمج قد احتل المرتبة الأولى وفسر ما مقداره (35.6%) من التباين في المتغير التابع، تلاه متغير أسلوب المحاضرة وفسر مع متغيـر أسـلوب التعليم المبرمج (42.4%) من التباين في المتغير التابع، ودخل ثالثاً متغير أسـلوب التدريب العملي حيث فسر مع المتغيرين السابقين ما مقداره (46.9%) من التبـاين في المتغير التابع، ودخل أخيراً متغير أسـلوب تمثيـل الأدوار حيـث فـسر مـع المتغيرات السابقة ما مقداره(49.8%) من التباين في كفاءة المدرب كمتغير تابع.

## الجدول (33)

**نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي "Stepwise Multiple Regression" للتنبؤ بكفاءة المدرب من خلال أساليب التدريب كمتغيرات مستقلة**

| ترتيب دخول العناصر المستقلة في معادلة التنبؤ | قيمة $R^2$ معامل التحديد التراكمي | قيمة T المحسوبة | مستوى دلالة T |
|---|---|---|---|
| أسلوب التعليم المبرمج | 0.356 | 6.281* | 0.000 |
| أسلوب المحاضرة | 0.424 | 5.958* | 0.000 |
| أسلوب التدريب العملي | 0.469 | 5.643* | 0.000 |
| أسلوب تمثيل الأدوار | 0.498 | 4.054* | 0.000 |

* ذات دلالة إحصائية على مستوى($\alpha \geq 0.01$)

خرج من معادلة الانحدار (أسلوب دراسة الحالة، أسلوب المناقشة)

**الفرضية السابعة: لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية لأساليب التدريب (المحاضرة، دراسة الحالة، التدريب العملي، تمثيل الأدوار، التعليم المبرمج، المناقشة) في تنظيم البرنامج للمتدربين في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية.**

## الجدول (34)

**نتائج تحليل الانحدار المتعدد لاختبار أثر أبعاد المتغير المستقل أساليب التدريب في تنظيم البرنامج**

| البعد المستقل | B | الخطأ المعياري | Beta | قيمة T المحسوبة | مستوى دلالة T |
|---|---|---|---|---|---|
| أسلوب المحاضرة | 0.254 | 0.053 | 0.216 | 4.831* | 0.000 |
| أسلوب دراسة الحالة | 0.086 | 0.055 | 0.081 | 1.574** | 0.116 |
| أسلوب التدريب العملي | 0.142 | 0.053 | 0.140 | 2.691* | 0.007 |
| أسلوب تمثيل الأدوار | 0.121 | 0.059 | 0.112 | 2.045*** | 0.041 |
| أسلوب التعليم المبرمج | 0.174 | 0.051 | 0.170 | 3.435* | 0.001 |
| أسلوب المناقشة | 0.016 | 0.047 | 0.016 | 0.332*** | 0.740 |

* ذات دلالة إحصائية على مستوى($\alpha \geq 0.01$)

** ذات دلالة إحصائية على مستوى($\alpha \geq 0.05$)

** غير دالة إحصائية على مستوى($\alpha \geq 0.05$)

يتضح من النتائج الإحصائية الواردة في الجدول رقم (34)، ومن متابعة معاملات (Beta)، واختبار (t) أن المتغيرات الفرعية التالية والمتعلقة بـ(المحاضرة، التدريب العملي، التعليم المبرمج) هي أكثر أساليب التدريب تأثيراً في تنظيم البرنامج، بدلالة معاملات (Beta) لهذه المتغيرات كما تظهر في الجدول وبدلالة ارتفاع قيم (t) المحسوبة عن قيمتها الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$).

وأشارت النتائج أن المتغير الفرعي والمتعلق (أسلوب تمثيل الأدوار) له أثر في تنظيم البرنامج بدلالة ارتفاع قيمة (t) المحسوبة عن قيمتها الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$). وأشارت النتائج أن المتغيرات الفرعية والمتعلق(أسلوب دراسة الحالة، أسلوب المناقشة) ليس لها أثر في تنظيم البرنامج بدلالة إنخفاض قيمة (t) المحسوبة عن قيمتها الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$). ومما سبق يتبين ما يلي: رفض الفرضية التي تنص على انه لا يوجد أثر هام ذو دلالة إحصائية لأساليب التدريب (المحاضرة، التدريب العملي، التعليم المبرمج، أسلوب تمثيل الأدوار) في تنظيم البرنامج للمتدربين في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية. وقبول الفرضية فيما يتعلق بمتغيرات (أسلوب دراسة الحالة، أسلوب المناقشة).

وعند إجـراء تحليـل الانحـدار المتعـدد التـدريجي Stepwise Multiple Regression لتحديد أهمية كل متغير مستقل على حدة في المساهمة فـي النمـوذج الرياضي، الذي يمثل أثر أساليب التدريب (المحاضرة، دراسـة الحالـة، التـدريب العملي، تمثيل الأدوار، التعليم المبرمج، المناقشة) في تنظيم البرنامج للمتدربين فـي المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية الـسعودية، يتـضح مـن الجدول رقم (35) والذي يبين ترتيب دخول المتغيرات المستقلة في معادلة الانحدار، فإن أسلوب المحاضرة قد احتل المرتبة الأولى وفسر مـا مقـداره (28.5%) مـن التباين في المتغير التابع، تلاه متغير أسلوب التعليم المبرمج وفسر مع متغير أسلوب المحاضرة (31.4%) من التباين في المتغير التابع، ودخل أخيراً متغيـر أسـلوب التدريب العملي حيث فسر مع المتغيرات السابقة ما مقداره (32.8%) من التباين في تنظيم البرنامج كمتغير تابع.

**الجدول (35)**

**نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي "Stepwise Multiple Regression" للتنبؤ بتنظيم البرنامج من خلال أساليب التدريب كمتغيرات مستقلة**

| ترتيب دخول العناصر المستقلة في معادلة التنبؤ | قيمة R2 معامل التحديد التراكمي | قيمة T المحسوبة | مستوى دلالة T |
|---|---|---|---|
| أسلوب المحاضرة | 0.285 | *6.096 | 0.000 |
| أسلوب التعليم المبرمج | 0.314 | *3.861 | 0.000 |
| أسلوب التدريب العملي | 0.328 | *3.373 | 0.000 |

* ذات دلالة إحصائية على مستوى($\alpha \geq 0.01$)

خرج من معادلة الانحدار (أسلوب دراسة الحالة، أسلوب تمثيل الأدوار، أسلوب المناقشة)

## 3.4 مناقشة النتائج:

1. أشارت النتائج أن المتوسطات الحسابية لتصورات المبحوثين لأساليب التـدريب المتبعة في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية الـسعودية (أسلوب المحاضرة، أسلوب دراسة الحالة، أسلوب التدريب العملي، أسلوب تمثيل الأدوار، أسلوب التعليم المبرمج، أسلوب المناقشة)، جاءت بدرجة مرتفعة، وقـد احتّل بعد أسلوب التدريب العملي المرتبة الأولى، يلي ذلك بعد أسلوب المناقشة، وجاء في المرتبة الثالثة بعد أسلوب التعليم المبرمج، أما بعد أسلوب المحاضرة، وجاء في المرتبة الخامسة بعد أسلوب تمثيل الأدوار، في حين جاء في المرتبـة السادسة والأخيرة بعد أسلوب دراسة الحالة.

لعل ذلك يعود إلى طبيعة ونوعية التعليم الفني والتدريب المهني إذا تيغلب عليه الطابع الأدائي وبالتالي أنعكس ذلك على تجنب استخدام أسلوب المحاضرة وتمثيـل الأدوار.

2. أشارت النتائج أن المتوسطات الحسابية لتصورات المبحوثين لمـستوى فاعليـة البرنامج التدريبي للمتدربين في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية (الرغبة في التطوير الذاتي، مكـان وبيئـة انعقـاد البرنـامج التدريبي، انسجام المتدربين، موضوعات ومحتوى البرنامج التـدريبي، كفـاءة

المدرب، تنظيم البرنامج)، جاءت بدرجة مرتفعة، وقد احتّل بعد الرغبة في التطوير الذاتي العملي المرتبة الأولى، يلي ذلك بعد انسجام المتدربين، وجاء في المرتبة الثالثة بعد تنظيم البرنامج، أما بعد كفاءة المدرب فقد جاء في المرتبة الرابعة، وجاء في المرتبة الخامسة بعد موضوعات ومحتوى البرنامج التدريبي، في حين جاء في المرتبة السادسة والأخيرة بعد مكان وبيئة انعقاد البرنامج التدريبي.

ولعل ذلك يعود إلى الاهتمام المتزايد من جانب القائمين على هذا النوع من التعليم في المملكة العربية السعودية التي شهدت في الفترة الأخيرة الإقبال المتزايد على مثل هذا النوع من التعليم مما أدى إلى إعداد مراكز متخصصة ومجتهدة بأفضل الوسائل والأساليب الحديثة مما انعكس ذلك إيجابيا على اتجاهات المتدربين.

3. أشارت النتائج أن جميع العلاقات الارتباطية دالّة إحصائياً، وعند مستويات إيجابية بين المتغيرات المستقلة لأساليب التدريب، وفاعلية البرنامج التدريبي كمتغير تابع، سواء على المستوى الكلي أو على مستوى البعد الواحد، وكانت أقوى هذه العلاقات مع البعد التابع (موضوعات ومحتوى البرنامج)، في حين كانت أضعف هذه العلاقات هي العلاقة في المتغير التابع (مكان وبيئة انعقاد البرنامج).

هذه نتيجة منطقية إذ إنه كل ما زاد الاهتمام والإعداد لكل من الأساليب التدريبية بمختلف أنواعها كان ذلك له دور إيجابيا في فاعلية البرامج التدريبية.

4. أشارت النتائج إلى ثبات صلاحية نموذج اختبار فرضيات الدراسة، وإن أساليب التدريب تفسر (57.5%) من التباين في المتغير التابع الكلي (فاعلية البرامج التدريبية)، وتُفسر (33.6%) من التباين في بعد (الرغبة في التطوير الذاتي)، و(30.4%) من التباين في بعد (مكان وبيئة انعقاد البرنامج التدريبي)، و(35.1%) من التباين في بعد(انسجام المتدربين)، و(50.4%) من التباين في بعد (موضوعات ومحتوى البرنامج التدريبي)، و(38.5%) من التباين في بعد (كفاءة المدرب)، وأخيراً فسرت أساليب التدريب(33.1%) من التباين في بعد (تنظيم البرنامج).

5. أشارت النتائج أن المتغيرات الفرعية التالية والمتعلقة بـ(أسلوب المحاضرة، أسلوب التدريب العملي، أسلوب تمثيل الأدوار، أسلوب التعليم المبرمج، أسلوب المناقشة) هي أكثر أساليب التدريب تأثيراً في فاعلية البرنامج التدريبي، وإن أسلوب المحاضرة قد احتل المرتبة الأولى وفسر ما مقداره (39.1%) من التباين في المتغير التابع، تلاه متغير أسلوب التعليم المبرمج وفسر مع متغير أسلوب المحاضرة (48.6%) من التباين في المتغير التابع، ودخل ثالثاً متغير أسلوب تمثيل الأدوار حيث فسر مع المتغيرين السابقين ما مقداره (54.5%) من التباين في المتغير التابع، ودخل رابعاً متغير أسلوب المناقشة حيث فسر مع المتغيرات السابقة ما مقداره (56.3%) من التباين في المتغير التابع، ودخل أخيراً متغير أسلوب التدريب العملي حيث فسر مع المتغيرات السابقة ما مقداره (57.5%) من التباين في فاعلية البرنامج كمتغير تابع.
6. أشارت النتائج أن المتغيرات الفرعية التالية والمتعلقة بـ(المحاضرة، تمثيل الأدوار، التعليم المبرمج، المناقشة) هي أكثر أساليب التدريب تأثيراً في الرغبة في التطوير الذاتي، وإن أسلوب التعليم المبرمج قد احتل المرتبة الأولى وفسر ما مقداره (24.4%) من التباين في المتغير التابع، تلاه متغير أسلوب المناقشة وفسر مع متغير أسلوب التعليم المبرمج (29.8%) من التباين في المتغير التابع، ودخل ثالثاً متغير أسلوب المحاضرة حيث فسر مع المتغيرين السابقين ما مقداره (32.4%) من التباين في المتغير التابع، ودخل أخيراً متغير أسلوب تمثيل الأدوار حيث فسر مع المتغيرات السابقة ما مقداره (33.4%) من التباين في الرغبة في التطوير الذاتي كمتغير تابع.
7. أشارت النتائج أن المتغيرات الفرعية التالية والمتعلقة بـ(المحاضرة، تمثيل الأدوار، التعليم المبرمج) هي أكثر أساليب التدريب تأثيراً في مكان وبيئة انعقاد البرنامج التدريبي، وإن أسلوب المحاضرة قد احتل المرتبة الأولى وفسر ما مقداره (21.9%) من التباين في المتغير التابع، تلاه متغير أسلوب التعليم المبرمج وفسر مع متغير أسلوب المحاضرة (26.6%) من التباين في المتغير التابع، ودخل ثالثاً متغير أسلوب تمثيل الأدوار حيث فسر مع المتغيرين السابقين

ما مقداره (32.4%) من التباين في مكان وبيئة انعقاد البرنامج التدريبي كمتغير تابع.

8. أشارت النتائج أن المتغيرات الفرعية التالية والمتعلقة بـ(المحاضـرة، دراسـة الحالة، التعليم المبرمج، المناقشة) هي أكثر أساليب التدريب تأثيراً فـي انـسجام المتدربين، وإن أسلوب المحاضرة قد احتل المرتبة الأولى وفـسر مـا مقـداره (24.4%) من التباين في المتغير التابع، تلاه متغير أسلوب المناقشة وفسر مـع متغير أسلوب المحاضرة (31.4%) من التباين في المتغير التابع، ودخـل ثالثـاً متغير أسلوب دراسة الحالة حيث فسر مع المتغيـرين الـسابقين مـا مقـداره (33.4%) من التباين في المتغير التابع، ودخل أخيراً متغيـر أسـلوب التعلـيم المبرمج حيث فسر مع المتغيرات السابقة ما مقداره (34.8%) من التبـاين فـي انسجام المتدربين كمتغير تابع.

9. أشارت النتائج أن المتغيرات الفرعية التالية والمتعلقة بـ(المحاضرة، التـدريب العملي، تمثيل الأدوار، التعليم المبرمج) هي أكثر أساليب التدريب تـأثيراً فـي موضوعات ومحتوى البرنامج التدريبي، وإن أسلوب التعليم المبرمج قـد احتـل المرتبة الأولى وفسر ما مقداره (35.6%) من التباين في المتغير التـابع، تـلاه متغير أسلوب المحاضرة وفسر مع متغير أسلوب التعليم المبرمج (42.4%) من التباين في المتغير التابع، ودخل ثالثاً متغير أسلوب التدريب العملي حيث فـسر مع المتغيرين السابقين ما مقداره (46.9%) من التباين في المتغير التابع، ودخل أخيراً متغير أسلوب تمثيل الأدوار حيث فسر مع المتغيرات السابقة ما مقـداره (49.8%) من التباين في موضوعات ومحتوى البرنامج التدريبي كمتغير تابع.

10. أشارت النتائج أن أن المتغيرات الفرعية التالية والمتعلقـة بـ ـ(المحاضـرة، التدريب العملي، تمثيل الأدوار، التعليم المبرمج) هي أكثر أساليب التدريب تأثيراً في كفاءة المدرب، وإن أسلوب التعليم المبرمج قد احتل المرتبة الأولى وفسر ما مقداره (35.6%) من التباين في المتغير التابع، تلاه متغير أسلوب المحاضـرة وفسر مع متغير أسلوب التعليم المبرمج (42.4%) من التباين في المتغير التابع، ودخل ثالثاً متغير أسلوب التدريب العملي حيث فسر مع المتغيرين السابقين مـا

مقداره (46.9%) من التباين في المتغير التابع، ودخل أخيراً متغير أسلوب تمثيل الأدوار حيث فسر مع المتغيرات السابقة ما مقداره (49.8%) من التبـاين فـي كفاءة المدرب كمتغير تابع.

11. أشارت النتائج أن المتغيرات الفرعية التالية والمتعلقة بـ(المحاضرة، التدريب العملي، التعليم المبرمج) هي أكثر أساليب التدريب تأثيراً في تنظـيم البرنـامج، وإن أسلوب المحاضرة قد احتل المرتبة الأولى وفسر ما مقداره (28.5%) مـن التباين في المتغير التابع، تلاه متغير أسلوب التعليم المبرمج وفسر مـع متغيـر أسلوب المحاضرة (31.4%) من التباين في المتغير التابع، ودخل أخيراً متغيـر أسلوب التدريب العملي حيث فسر مع المتغيرات السابقة ما مقـداره (32.8%) من التباين في تنظيم البرنامج كمتغير تابع.

# الفصل الخامس
# الخاتمة والتوصيات

يتناول هذا الفصل الخاتمة والتوصيات التي توصلت لها الدراسة وفيمـا يلـي استعراض لكل منها:

## 1.5 الخاتمة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر أساليب التدريب في مستوى فاعليـة البرنامج التدريبي للمتدربين في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكـة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم وتطوير استبانه لغرض جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (548) مبحوثاً، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ومن بعد عرض أداة الدراسة على هيئة تحكيم مؤلفة من أساتذة الإدارة المختـصين في الجامعات الأردنية والإبقاء على الفقرات التي نالت إجماع المحكمين؛ طُـورت الأداة التي وصلت إلى (64) فقرة لتتناسب مع طبيعة الدراسة. أما بالنسبة للثبات فقد استخدمت طريقة الاتساق الداخلي لتقدير ثبـات أداة الدراسـة باسـتخدام طريقـة (كرونباخ ألفا)، حيث بلغ معامل الثبات لبعد أساليب التدريب (0.90) ولبعد فاعليـة البرامج التدريبية (0.92 ).

وعليه فقد توصلت الدراسة إلى أن تصورات المبحوثين لأسـاليب التـدريب المتبعة في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكـة العربيـة الـسعودية (أسلوب المحاضرة، أسلوب دراسة الحالة، أسلوب التدريب العملي، أسلوب تمثيـل الأدوار، أسلوب التعليم المبرمج، أسلوب المناقشة)، جاءت بدرجـة مرتفعـة، وأن تصورات المبحوثين لمستوى فاعلية البرنامج التدريبي للمتدربين في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكة العربية السعودية (الرغبة في التطـوير الـذاتي، مكان وبيئة انعقاد البرنامج التدريبي، انسجام المتـدربين، موضـوعات ومحتـوى البرنامج التدريبي، كفاءة المدرب، تنظيم البرنامج)، جاءت بدرجة مرتفعة، وأشارت النتائج إلى وجود أثر هام ذو دلالة إحصائية لأساليب التدريب (المحاضرة، دراسـة

الحالة، التدريب العملي، تمثيل الأدوار، التعليم المبرمج، المناقـشة) فـي فاعليـة البرنامج التدريبي للمتدربين في المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني في المملكـة العربية السعودية، وإن أساليب التدريب تفسر (57.5%) من التباين فـي المتغيـر التابع الكلي (فاعلية البرامج التدريبية)، وتُفسر (33.6%) مـن التبـاين فـي بعـد (الرغبة في التطوير الذاتي)، و(30.4%) من التباين في بعد (مكان وبيئـة انعقـاد البرنامج التدريبي)، و(35.1%) من التباين في بعد (انسجام المتدربين)، و(50.4%) من التباين في بعد (موضوعات ومحتوى البرنـامج التـدريبي)، و(38.5%) مـن التباين في بعد (كفاءة المدرب)، وأخيراً فسرت أساليب التـدريب (33.1%) مـن التباين في بعد (تنظيم البرنامج).

## 2.5 التوصيات:

**في ضوء ما تقدم من نتائج فإن الدراسة توصي بما يلي:**

1. ممارسة معظم أساليب التدريب، وعدم الاكتفاء بأسلوب دون الأخر، والتركيز على أسلوبي دراسة الحالة وأسلوب تمثيل الأدورار، للخروج من الحالة المتوسطة والتي أشارت لها النتائج.
2. تصميم حقيقة تدريب لكل برنامج، تتضمن أهداف البرنامج وخطته الدارسية، وبرنامجها التنفيذي.
3. تطوير المدربين من خلال عقد دورات تدريبية وورشات عمل وان يزودوا بنشرات اثرائية عن أساليب التدريب.
4. تحسين بيئة التدريب وذلك بتوفير قاعات خاصة بالتدريب مزوجة بكافة وسائط التدريب، وتحسين البنية الأساسية للتدريب بالاستفادة من معهد الإدارة العامة واختيار المدربين ممن لهم ممارسات في وظائف التعليم العام بالإضافة لوظيفتهم الأكاديمية وممارستهم لطرق مبتكرة في التدريب تشجع المتدربين على التفاعل مع بيئة التدريب.

5. تطوير أسلوب تنفيذ المقرر العملي ليتجاوز مسألة انشغال المتدربين بالإشراف على تدريب مجموعة تربية عملية وتكثيف التدريب على مختلف المهارات والأساليب التدريبية كما حددت في الدارسة الحالية وغيرها من الدراسات.
6. لما كانت مؤسساتنا التعليمية قد استفادت من التكنولوجيا بشكل واسع فإنها عجزت عن إيجاد التنمية البشرية المتناسبة مع التطور التكنولوجي، وعليه فمن الضروري تحديد الدور التنموي الحقيقي لمؤسسات التدريبي المهني التي تأخذ على عاتقها ردم هذه الفجوه الحاصلة من حيث تبني برامج تدريبية للتنمية البشرية بصورة مكثفة وفاعلة تتجاوب مع التطورات التقنية والتكنولوجية الحاصلة في عالمنا اليوم.

# المراجع

## أ. المراجع العربية:


آل فنة، فهد، (2002)، **كفايات المشرفين التربويين كمدرسين في سلطنة عمان من وجهة نظر المتدربين،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

باسودان، عمر بن محمد، (2006)، وسائل التدريب الحديثة ودورها في تطوير أداء المهندسين في دول الخليج العربي، **رسالة التربية وعلم النفس،** العدد (25)، ص ص 1-18.

باشا، أحمد، (1987)، **أسس التدريب،** دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

بروكس، جل، (2001)، **قدرات التدريب والتطوير دليل عمل،** ترجمة عبدالله اسماعيل كتبي، معهد الإدارة العامة، الرياض، السعودية.

تريبس، وليم، (1990)، **تصميم نظم التدريب والتطوير،** ترجمة سعد احمد الجبالي، معهد الإدارة العامة، الرياض، السعودية.

الجيوسي، محمد رسلان؛ وجاد الله، جميلة، (2000)، **الإدارة علم وتطبيق،** ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

حسنين، حسين محمد، (2001)**، كسر الجمود في إطار التدريب والتعليم،** ط1، سلسلة كتب المدرب الفعال رقم (6) دائرة المطبوعات والنشر، عمان، الأردن.

الحليبي، عبد اللطيف بن حمد؛ وعبد العليم، أسامة محمد شاكر، (1998)، الكفاءات المكتسبة لمدير المدرسة من الدورة التدريبية بكلية المعلمين في الأحساء بالمملكة العربية السعودية، دراسة ميدانية، **مجلة الأبحاث التربوية،** كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد السبعون، ص ص 308- 399، القاهرة، مصر.

حمدان، محمد زياد، (1991)، **سلسلة التربية الحديثة 30، تصميم وتنفيذ برامج التدريب بأساوبية رقمية ساوكية مقترحة لتحسين الموظف والمؤسسة الوظيفية**، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن.

الخصاونة، أنيس، (1997)، فعالية البرامج التدريبية التي نفذها معهد الإدارة العامة: من وجهة نظر المشاركين، **مجلة أبحاث اليرموك**، المجلد13، العدد الأول(ب)، ص ص 55-80، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

خطاب، محمد، (1992)، **تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين في دولة الإمارات العربية**، مركز البحوث والتطوير والخدمات التربوية والتفسير، جامعة الإمارات العربية، الإمارات العربية.

الزايادي، مها، (2002)، **تقويم الأداء الوظيفي للمشرفة التربوية، دراسة تطبيقية**، ط1، دار الفكر العربي، مدينة نصر، القاهرة.

الشاويش، مصطفى نجيب، (1996)، **إدارة الموارد البشرية، إدارة الأفراد**، دار الشروق، عمان، الأردن.

الشحي، خالد، (2004)، **الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس لعملية التخطيط المدرسي في سلطنة عمان من وجهة نظرهم ونظر الموجهين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الشعشعي، علي بن سهيل، (2005)، **تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس في محافظة ظفار بسلطنة عمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

الشهري، وليد بن راشد، (2006)، **فاعلية البرامج التدريبية من وجهة نظر ضباط كلية الملك خالد العسكرية بالمملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

شيبان، أمة اللطيف، (1995)، واقع التدريب الداخلي بالأجهزة الحكومية بسلطة عمان، **مجلة الإداري**، العدد 60، ص ص 78-119، عمان.

الطعاني، حسن أحمد، ( 2002)، **التدريب، مفهومه، أساليبه، فعالياته، بناء البرامج**

**التدريبية وتقويمها**، دار الشروق، عمان، الأردن.
عباس، سهيلة محمد؛ وعلي، حسين علي، (1999)، **إدارة الموارد البـشرية**، ط1، دار وائل للطباعـة والنشر، عمان، الأردن.
عبد المعطي، عساف؛ ويعقوب، حمـدان، (2000)، **التـدريب وتنميـة المـوارد البشريـة**، دار زهران، عمان، الأردن.
عبد الوهاب، علي محمد، (1981)، **التدريب والتطوير، مدخل علمي لفعالية الأفراد والمنظمات**، معهد الإدارة العامة، الرياض، السعودية.
عليمات، محمود، (1991)، **الاتجاهات الحديثة فـي التعليم والتـدريب والإدارة**، دار الخواجا، عمان، الأردن.
الفارس، سليمان خليل، (1996)، السياسات الإدارية العامة لتنمية الموارد البشرية، **مجلة البحوث الاقتـصادية**، المجلد السابع، العدد الأول والثـاني، ص ص 105-127.
الفضلي، فضل صباح، (1995)، الجدوى الفعلية لبرامج التدريب والتنمية الإداريـة في القطاع الحكومي في دولة الكويت، **مجلة الإداري**، الـسنة 17، العـدد 62، ص ص 91-85.
الفضلي، فضل صباح، (1998)، مراحل العملية التدريبية كمدخل لتقييم فعالية برامج التدريب والتنمية الإدارية، **مجلة الإدارة العامة**، مجلد 34، عـدد 4، ص ص 104-132.
القبلان، يوسف محمد، (1991)، **أسس التدريب الإداري**، دار عالم الكتب، الرياض، السعودية.
الكندي، ناصر، (2003)، **الاحتياجات التدريبية للمعلمين الأوائل بمدارس التعلـيم الثانوي العام بسلطنة عمان من وجهة نظرهم ووجهة نظـر المـشرفين التربويين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عمان.
اللحيد، عبد المحسن، (1997)، **تقييم البرامج التدريبية، آفاق جديدة فـي التنميـة البشرية**، إدارة العملية التدريبية، عمان، الأردن.

المؤمن، قيـــس، (1997)، **التنميـــة الإدارية**، ط1، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

المبيضين، عقله؛ وجرادات، أسامة، (2001)، **التدريب الإداري الموجـه بـالأداء**، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مكتبة المنظمة، القاهرة، مصر.

محمود، سيد محمود، (2001)، أثر استخدام المناقشة بواسـطة الكمبيـوتر وتعلـم المعلومات العامة على التفكير الاستدلالي للطلاب أعضاء جمعيات العلـوم بالمدارس الثانوية. **مجلة كلية التربية**، جامعـة أسـيوط (2)17، ص ص 15-35، مصر.

المنيع، محمد بن عبدالله، (1995)، دور مدير التدريب في نجاح البرامج التدريبيـة، **المجلة العربية للدراسات الأمنية**، العربية، العدد19، المجلـد10، ص ص 38-49، الرياض، السعودية.

الميمان، سلمان بن إبراهيم؛ والدسوقي، علـي إبـراهيم، (2000)، دورة مـديري المدارس في كلية المعلمين بالرس، دراسة تقويمية، **مجلة التربية بدمياط**، المنصورة، جامعة المنصورة، العدد الرابع والثلاثـون، ص ص 1-38، مصر.

نصر الله، حنا، (2001)، **إدارة الموارد البشرية**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

هندي، صالح ذياب، (2005) الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان من وجهة نظر الموجهين والمعلمـين أنفـسهم وعلاقتهـا بـبعض المتغيرات، **مجلة دراسات العلوم التعليمية**، المجلد: 32، العـدد: 2، ص ص: 364 – 384، عمان، الأردن.

الهيتي، خالد، (1999)، **إدارة الموارد البشرية، مدخل اسـتراتيجي**، دار ومكتبـة الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

هيجان، عبدالرحمن بن أحمد، (1998)، التطور الذاتي منهجـاً لتـدريب القيـادات الأمنية في العالم العربي، **المجلة العربية للدراسات الأمنيـة**، العـدد 13، الرياض، السعودية.

ياغي، محمد، (1999)، **التدريب بين النظرية والتطبيق**، مركز أحمد ياسين الفنـي، عمان، الأردن.

ياغي، محمد، (2003)، **التدريب بين النظرية والتطبيق**، مركز أحمد ياسين الفنـي، عمان، الأردن.

## ب. المراجع الأجنبية:

Blandford S. & Squire, L. (2000) An Evaluation of the Teacher Training Agency Headteacher Leadership and Management Programme (HEADLAMP), **Educational Management & Administration**, Vol.28 No1, p21-32

Bonni, G., (2003) Five Attitudes of Effective Teachers: Implications for Teacher Training, University of North Dakota, available on: **www.usca.edu/essays/vol132005/gourneau**

Brady, L., (1996) Peer assistance for principals: training, observation and feedback, **Journal of Educational Administration**, Vol.: 34 Issue: 2 P.: 54 – 63

Charles W., Brian H. & Kleiner, (1996), Which training methods are effective? **Management Development Review**, Vol.: 9 Issue: 2 P.: 24 – 29.

Charles, T., Mahithorn, B., & Paul, A.B. (2002) The design of a training programme measurement model, **Journal of European Industrial Training**, Vol. 26 Issue: 5, P.: 230 – 240.

Claire, M., (2004), Is the training train out of control? A case of evaluation failure from New Zealand, **Journal of Small Business and Enterprise Development**, Vol. 11 Issue: 4, P. 458 – 466

Cleckley, W., (1991), **"A Comparative Study of Administration Certification Programs and Job Responsibilities of South Carolina Public School Elementary Principals". Doctoral Dissertation, South Carolina State University, In (1987),** Dissertation Abstract International, 52 (1), 30 A.

Clinton O., & Laurence S., (2005), Management training: benefits and lost opportunities (part I) **Industrial and Commercial Training,** Vol. 37 Issue: 1, P. 25 – 30.

Colette, M., & Claire M., (2004), The Effectiveness of Training for New Business Creation, **International Small Business Journal,** Vol. 22, No. 3, 249-271

Colquitt, J. A., LePine, J. A., & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. **Journal of Applied Psychology**, 85, 678–707.

Daniels, S., (2003), Employee training: a strategic approach to better return on investment, **Journal of Business Strategy**, Vol. 24 Issue: 5, P. 39 – 42.

Day, E. A., Arthur, W., Jr., & Gettman, D. (2001). Knowledge structures and the acquisition of a complex skill. **Journal of Applied Psychology**, 86, 1022–1033.

Dennis, M., (1995) "Preservice, Inservice and Continuing Profes-sional Development of Educational Administration" **DAI** Vol. AS, (1) P. 49.

Erthal, J., (1993), **Management Training Program Evaluation: Evaluation Method, Use of Result and Perceived Barriers**", unpublished Ph.D. Thesis , Southern "Illinois University.

Gabrieline, O., (2006), Training needs and methods of training in information technology in the oil industry libraries, **The Electronic Library**, Vol.: 24 Issue: 1 P.: 11 – 19.

Glasman, S., (1996), School management training programmes: status and improvement, **International Journal of Educational Management**, Vol.: 10 Issue: 4 P.: 4 -9.

Goldstein, I. L., & Ford, J. K., (2002), **Training in organizations: Needs assessment, development, and evaluation**, (4th ed.), Belmont, CA:Wadsworth.

Graham H.T. & Bennett, R., (1986), **Human Resources Management**, Financial Times, Pitman Publishing,.

Graham M. & Stella, T., (2001), Preservation management training and education: developing a sector-wide approach, **New Library World**, Vol.: 102 Issue: 11/12 P.: 443 – 452.

Herbert, C., & Arther, S., (1985), **Personal Management the Utilization of Human Resources**. Southe – Western Publishing co.

Jean, W., & Evams, R., (1995): **Intershipsl Mentorships for First- year principals: Graduate program design, Mantana state bord of education,** Helenea, Mantana, U.S.

Jonathan, L. & Mackinnon, A., (2002), Comparative management practices and training: China and Europe, **Journal of Management Development**, Vol.: 21 Issue: 2 P.: 118 – 132.

Kathleen A. & Kealey, V. & Peterson, A. & Gaul, T. & Dinh, (2000) Teacher Training as a Behavior Change Process: Principles and Results from a Longitudinal Study, **Health Education & Behavior**, Vol. 27, No. 1, 64-81

Kramerm, P., (1995), **The role of the University in meeting the needs of First year teachers**, Dissertation Abstracts International.

Novit, M., (1986), **Essentials of personal Management,** Second Edition, Prentice – Hall Englewood Cliffs, N.J-07632.

Olof, J. (2004) Introduction: Democracy and leadership – or training for democratic leadership, **Journal of Educational Administration**, Vol.: 42 Issue: 6 pp: 620 – 624

Pajak, E. (1990). Dimension of Supervision. **Educational Leader ship**. 48 (1), PP: 78 – 81.

Paul, D., (2001), **The education and training of entrepreneurs in Asia,: Education + Training**, Vol.: 43 Issue: 8/9 P.: 405 – 416

Perdue, J., Jack, D. Ninemeier, Robert H. Woods (2002) Training methods for specific objectives: preferences of managers in private clubs, **International Journal of Contemporary Hospitality Management**, Vol.: 14 Issue: 3 P.: 114 – 119.

Pigg, R.M. Weiler, R.M, Jr., McDermott, R.J. (2003). Evaluation of the Florida coordinated school health program pilot schools project. **Journal of School Health**, 73(1), 3–8.

Rees W. David, Christine Porter (2002)Management by panacea – the training implications , **Industrial and Commercial Training**, Vol.: 34 Issue: 6 P.: 229 - 232.

Robinson Dana Gnaines(1989) **Training for Impact**. San Francisco, California: Jossey – Bass Inc.

Ruth c. Clark , Chopeta Lyons(1999)“ Using Web-Based Training Wisely“ **Training journal**, july, vol. 36 ,issue.3, pp 51- 56

Saeed Muhammad (1999)The in-service training of primary school teachers in Greece: views of directors and vice directors of PEK , **International Journal of Educational Management**, Vol.: 13 Issue: 4 pp: 180 – 187

Schraeder , Mike, Rachel S. Tears, Mark H. Jordan (2005) Organizational culture in public sector organizations: Promoting change through training and leading by example, **Leadership & Organization Development Journal,** Vol.: 26 Issue: 6 P.: 492 – 502.

Scott Williams (2001) Increasing employees’ creativity by training their managers,: **Industrial and Commercial Training**, Vol.: 33 Issue: 2 P.: 63 – 68.

Seger , M (1996)**Study of special Preparation and training needs of middle school teachers**, Dissertation Abstracts International.

Shen Jie, Roger Darby(2006) Training and management development in Chinese multinational enterprises **Employee Relations**, Vol.: 28 Issue: 4 P.: 342 – 362.

Teresa Brannick, Séan de Búrca, Brian Fynes, Evelyn Roche, Séan Ennis(2002) Service management practice-performance model: a focus on training and listening practices, **Journal of European Industrial Training**, Vol.: 26 Issue: 8 P.: 394 – 403.

Treven Sonja, Vojko Potocan (2005) Training programmes for stress management in small businesses, **Education + Training**, Vol.: 47 Issue: 8/9 P.: 640 – 652.

Trudy G. Verser (1999) An Evaluation of Eight Personnel Training Methods for Small Business Owners, **Journal of Organizational Change Management,** Vol.: 2 Number: 3, pp:48-61.

Wegge, Nancy Ballard(1991), **The Effect of an In- Service Training Programme on the Educational Orientation of Part Time Adule Continuing Education Instructore.** University of Missouri, Dissertation Abstracts Internatiomnal , Vol. 52, No. 3.

Weiler, R.M., Pigg, R.M., Jr., McDermott, R.J. (2003). Evaluation of the Florida coordinated school health program pilot schools project. **Journal of School Health,** 73(1), 3–8.

Werner Vermeulen, Crous M.J. (2000) Training and education for TQM in the commercial banking industry of South Africa, **Managing Service Quality**, Vol.: 10 Issue: 1 P.: 61 – 67.

Wexley, K. N., & Latham, G. P. (2002). **Developing and training human resources in organizations** (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Yunxia Zhu (2004) Intercultural training for organizations: The synergistic approach, **Development and Learning in Organizations**, Vol.: 18 Issue: 1 P.: 9 – 11

# الملحق (أ)

## نبذة عن المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني

## الملحق (أ)

## نبذة عن المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني

**نشأة المؤسسة:**

اهتمت الدولة بتنمية القوى البشرية بشكل كبير فأنـشأت لـذلك المؤسـسات الحكومية التي تخطط وتشرف على البرامج التعليمة والتدريبيـة.. وإدراكـا منهـا لأهمية التعليم الفني والمهني فقـد صـدر الأمـر الملكـي رقـم م /30 وتـاريخ 1400/8/10هـ القاضي بإنشاء المؤسسة العامة للتعليم الفني والتـدريب المهنـي، وتضمن المرسوم نقل مراكز التدريب من وزارة المعارف والجهات الأخرى إلـى المؤسسة.

ونتيجة للدعم الكبير من الحكومة الرشيدة استطاعت المؤسـسة. بفـضل الله تعالى. مضاعفة أعداد خريجيها ونشر التعليم الفني والتدريب المهنـي فـي مـدن ومحافظات المملكة. واشتمل مرسوم تأسيس المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني على تنفيذ الخطط الموضوعة لتطوير القوى العاملة في المجالات التالية:

1. كل ما يتصل بالتعليم الفني في مجالاته المختلفة كالصناعة والزراعة والتجارة.
2. كل ما يتصل بالتدريب المهني بمختلف أشكاله ومستوياته مثل التدريب المهنـي للراشدين والتدريب التمهيدي والإعداد المهني
3. إجراء البحوث والدراسات المهنية لتطوير الأداء والكفاية الإنتاجية للقوى العاملة الوطنية.

والتدريب على رأس العمل وغير ذلك من مجالات التدريب المهني والفنـي ماعدا المراكز التي أنشأتها الجهات الحكومية المختصصة أو التي تنشأ في المستقبل

**القيم والمنطلقات:**

ممارسات المؤسسة وتنظيماتها تستمد قيمتها من الشريعة الإسلامية الـسمحة من خلال:

1. الالتزام بجودة وكفاية ومرونة التنفيذ
2. غرس ورعاية أخلاقيات وسلوكيات العمل الحميدة
3. تنمية الاعتزاز بالانتماء للمجتمع المهني والتقني

**الأهداف الإستراتيجية:**

1. استيعاب أعداد أكبر من المتدربين والمتدربات الراغبين في التدريب التقني والمهني للإسهام في تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية المستدامة.
2. تأهيل وتطوير الكوادر البشرية الوطنية في المجالات التقنية والمهنية وفقا لطلب سوق العمل الكمي والنوعي.
3. تقديم البرامج التدريبية والتعليمية بالجودة والكفاية التي تؤهل المتدرب للحصول على عمل مناسب في سوق العمل.
4. القدرة على التكيف والتعامل بنجاح مع التحديات والتغيرات.
5. بناء شراكات إستراتيجية مع قطاعات العمل لتنفيذ برامج التدريب التقني والمهني.
6. نشر الوعي بأهمية العمل في المجالات التقنية والمهنية في أوساط المجتمع وتوفير البيئة المناسبة للتدريب مدى الحياة.
7. إيجاد بيئة محفزة وآمنة للعمل والتدريب في المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني تهتم بالمدرب والمتدرب.
8. تشجيع الاستثمار في التدريب التقني والمهني الأهلي.
9. توثيق العلاقة والبحث عن التكامل مع الجهات التعليمية والتدريبية الوطنية.
10. التوسع في المجالات التدريبية المتقدمة الداعمة للخطط الوطنية.

# الملحق (ب)

# أداة الدراسة

**بسم الله الرحمن الرحيم**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

أرجو التكرم بالإجابة على فقرات الاستبانه المرفقة بغرض قياس:

**"أثر أساليب التدريب على فاعلية البرامج التدريبية في المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني في المملكة العربية السعودية"**

كما أرجو تحري الدقة في الإجابة علما بأن المعلومات ستـستخدم بغـرض البحث العلمي فقط.

**وتقبلوا كل التقدير والاحترام**

**الباحث**

**صالح محمد العطوي**

**ملاحظة: ترسل الإستبانات بعد الفراغ من تعبئتها على المعهد المهني في تبوك**

**القسم الأول:**

**يرجى قراءة العبارات الآتية بدقة ووضع اشارة(✓) داخل القوسين اللذين يقابلان العبارة التي تنطبق على وضعك، كما يرجى تعبئة بعض الفراغـات فـي بعـض العبارات.**

3 - العمر: 1- 16-20 سنة

2 ـ من 21-25 سنة 3- 26 سنة فأكثر

4- نوع البرنامج 1- إداري 2- فني

**القسم الثاني:** يتعلق بالفقرات التي تقيس المتغير المستقل: أساليب التدريب (أسلوب المحاضرة، أسلوب المناقشة، التدريب العملي، أسلوب دراسة الحالة، أسلوب التعليم المبرمج، أسلوب تمثيل الأدوار).

| | **أسلوب المحاضرة** | **تنطبق دائما** | **تنطبق غالبا** | **تنطبق أحيانا** | **تنطبق نادرا** | **لا تنطبق أبدا** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| .1 | يتم الإعداد المسبق لموضوعات التدريب حسب تسلسلها المنطقي. | | | | | | |
| .2 | لغة المحاضرة سهلة ومتمشية مع قواعد اللغة الفصحى | | | | | | |
| .3 | سرعة إلقاء المحاضرة مناسبة لأخذ الملاحظات وتدوين الأفكار | | | | | | |
| .4 | يستخدم المحاضر أثناء إلقاء المحاضرة الوسائل السمعية بهدف التشويق والتنويع والإيضاح | | | | | | |
| .5 | يستخدم المحاضر أثناء إلقاء المحاضرة الوسائل البصرية بهدف التشويق والتنويع والإيضاح | | | | | | |
| .6 | يتم إعطاء الأمثلة في المحاضرة بحيث تكون متناسبة مع خلفيات واهتمامات المتدربين | | | | | | |
| | **أسلوب دراسة الحالة** | **تنطبق دائما** | **تنطبق غالبا** | **تنطبق أحيانا** | **تنطبق نادرا** | **لا تنطبق أبدا** | |
| .7 | يتيح فرصة للمدرب لمعرفة ما استوعب المتدربون من أفكار ومهارات في موضوع الحالة. | | | | | | |
| .8 | يوفر المناخ الملائم لحفز المدرب والمشاركين للقيام بالبحث للتعرف على الظواهر والمشاكل الإدارية ومسبباتها. | | | | | | |
| .9 | يساعد اسلوب الحالة على دراسة الموضوع من جميع جوانبه. | | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 10. | يساعد اسلوب دراسة الحالة على ابراز المشاكل وحلولها | | | | | | |
| 11. | أسلوب دراسة الحالة يعزز المشاركة الديمقراطية | | | | | | |
| 12. | يتميز هذا الأسلوب بالتفاعل والتكامل بين النظرية والتطبيق الفعلي | | | | | | |
| | **أسلوب التدريب العملي** | **تنطبق دائما** | **تنطبق غالبا** | **تنطبق أحيانا** | **تنطبق نادرا** | **لا تنطبق أبدا** | |
| 13. | يتيح هذا الأسلوب فرصة للمتدرب لتطبيق المعارف التي اكتسبها في مواقف حقيقية | | | | | | |
| 14. | يتيح هذا الأسلوب زيادة المشاركة الإيجابية للمتدربين إلى أقصى حد | | | | | | |
| 15. | يوفر هذا الأسلوب للمدرب فرصة ملاحظة درجة التعلم التي حققها كل متدرب | | | | | | |
| 16. | يوفر هذا الأسلوب للمتدرب فرصة تحديد نقاط الضعف لدى في أدائه أثناء فترة التدريب. | | | | | | |
| 17. | يعزز هذا الأسلوب الثقة لدى المتدربين ويكون لديهم إتجاهات إيجابية نحو عملية التدريب. | | | | | | |
| 18. | يوفر هذا الأسلوب الفرصة أمام المتدربين للإفصاح عن الصعوبات التي يواجهونها. | | | | | | |
| | **أسلوب تمثيل الأدوار** | **تنطبق دائما** | **تنطبق غالبا** | **تنطبق أحيانا** | **تنطبق نادرا** | **لاتنطبق أبدا** | |
| 19. | يوفر اسلوب تمثيل الأدوار للمتدربين أدوار محددة لمحاولة محاكاة الواقع | | | | | | |
| 20. | يوفر هذا الأسلوب للمتدربين أدوار تمثيلية مرتبطة بموضوع البرنامج التدريبي. | | | | | | |
| 21. | يوفر هذا الأسلوب للمتدربين أدوار تمثيلية مرتبطة بأهداف البرنامج التدريبي. | | | | | | |
| 22. | يساعد هذا الأسلوب المتدربين على التفكير الإبداعي. | | | | | | |
| 23. | يساعد هذا الأسلوب المتدربين على تغطية مختلف احتياجاتهم التدريبية | | | | | | |
| 24. | يتيح هذا الأسلوب للمتدربين الاجتهاد في التمثيل دون التزام دقيق بنص مكتوب | | | | | | |
| 25. | يتم شرح موضوع المشهد للمتدربين والأدوار التي سيتم القيام بها من قبل الدرب. | | | | | | |

| | أسلوب التعليم المبرمج | تنطبق دائماً | تنطبق غالباً | تنطبق أحيانا | تنطبق نادراً | لا تنطبق أبداً | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 26. | يوفر أسلوب التعليم المبرمج ترابط وتسلسل منطقي يخدم الفكرة التدريبية. | | | | | | |
| 27. | يتم إعداد المواد التدريبية بشكل يحقق مبدأ التعلم التدريجي | | | | | | |
| 28. | يساعد هذا الأسلوب على التعليم الذاتي للمتدرب واستمرار تعلمه حتى خارج مقر التدريب | | | | | | |
| 29. | يساهم هذا الأسلوب في تنويع الأنشطة والفعاليات التدريبية والتخاص من الملل الذي قد يصاحب النشاط الواحد | | | | | | |
| 30. | يوفر التعليم المبرمج الوقت للمتدرب لكي يقوم بأنشطة تريبية أخرى | | | | | | |
| | **أسلوب المناقشة** | **تنطبق دائماً** | **تنطبق غالباً** | **تنطبق أحيانا** | **تنطبق نادراً** | **لا تنطبق أبداً** | |
| 31. | يساعد اسلوب المناقشة حلول إيجاد حلول ابتكاريه للمشكلات المطروحة. | | | | | | |
| 32. | يساعد هذا الأسلوب على إثارة الاهتمام والتفكير وضمان المشاركة | | | | | | |
| 33. | يساعد هذا الأسلوب على التأكيد على النقاط الأساسية في موضوع التدريب. | | | | | | |
| 34. | يساعد هذا الأسلوب على دعم البرامج التدريبية الأخرى. | | | | | | |
| 35. | يوفر هذا الأسلوب تغذية راجعة تساعد في توجيه عملية النقاش. | | | | | | |

**القسم الثالث: يتعلق بالفقرات التي تقيس المتغير التابع: فاعلية البرنامج التدريبي**

| | **الرغبة في التطوير الذاتي** | **تنطبق دائماً** | **تنطبق غالباً** | **تنطبق أحيانا** | **تنطبق نادراً** | **لاتنطبق أبداً** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | اشتركت في البرنامج التدريبي بسبب إيماني الفعلي بالفائدة المتوخاة منه. | | | | | | |
| 2 | يوجد لدي رغبة كبيرة في الاشتراك بالبرنامج التدريبي لتطوير ذاتي | | | | | | |
| 3 | توفر الحوافز المقدمة للاشتراك بالبرنامج التدريبي زاد من دافعيتي للالتحاق به. | | | | | | |
| 4 | شعوري بأن هناك جوانب في حياتي العملية تحتاج إلى نوع من التحسين دفعني للاشتراك في البرنامج التدريبي | | | | | | |
| | **مكان وبيئة انعقاد البرنامج التدريبي** | **تنطبق دائماً** | **تنطبق غالباً** | **تنطبق أحيانا** | **تنطبق نادراً** | **لاتنطبق أبداً** | |
| 1 | يتوفر في قاعات التدريب كافة التسهيلات اللازمة للعملية التدريبية مثل(سعة القاعة، والإنارة الجيدة، والتهوية، والمقاعد المناسبة) | | | | | | |
| 2 | لم يكن هناك ضوضاء داخل أو خارج قاعات التدريب تؤثر على التركيز. | | | | | | |
| 3 | كانت عملية الذهاب والعودة لقاعة التدريب ميسرة. | | | | | | |
| 4 | يوجد مكتبة في قاعة التدريب ساعدتني على تفهم المواضيع التي احتواها البرنامج التدريبي. | | | | | | |
| | **أنسجام المتدربين** | **تنطبق دائماً** | **تنطبق غالباً** | **تنطبق أحيانا** | **تنطبق نادراً** | **لاتنطبق أبداً** | |
| 1 | كان هناك علاقات من الاحترام والتعاون بين المتدربين. | | | | | | |
| 2 | اختلاف خصائص المشاركين في البرنامج يساعد في توجيه البرنامج نحو الأهداف. | | | | | | |
| 3 | اختلاف المشاركين في البرنامج من حيث المجال الذي يعمل فيه أدى إلى وجود مناقشات بناءة. | | | | | | |
| 4 | الاختلاف في التخصصات العلمية للمشاركين في البرنامج لا يؤدي إلى ضياع الوقت. | | | | | | |
| | **موضوعات ومحتوى البرنامج التدريبي** | **تنطبق دائماً** | **تنطبق غالباً** | **تنطبق أحيانا** | **تنطبق نادراً** | **لاتنطبق أبداً** | |
| 1 | اتسمت موضوعات البرنامج التدريبي بالوضوح. | | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2 | تنسجم موضوعات البرنامج التدريبي مع أهدافه. | | | | | | |
| 3 | غطت موضوعات البرنامج التدريبي مختلف احتياجاتي التدريبية | | | | | | |
| 4 | يوجد تواصل منطقي واضح في تسلـسل موضـوعات البرنامج التدريبي. | | | | | | |
| 5 | كان هنالك تنوع في موضوعات البرنـامج التـدريبي ساهمت في تذليل مصاعبي في العمل. | | | | | | |
| 6 | ساعدتني موضوعات البرنامج التدريبي على التفكيـر الإبداعي والتحليل العلمي. | | | | | | |
| | **كفاءة المدرب** | **تنطبق دائماً** | **تنطبق غالباً** | **تنطبق أحيانا** | **تنطبق نادراً** | **لاتنطبق أبداً** | |
| 1 | يتمتع المدربون القـائمون علـى البـرامج التدريبيـة بمهارات جيدة. | | | | | | |
| 2 | درجة التمكن من موضوعات البرنامج بالنسبة للمدربين كانت واضحة. | | | | | | |
| 3 | يتمتع المدربون بتخصصات وخبـرات تتناسـب مـع أهداف البرنامج. | | | | | | |
| 4 | أظهر المدربون قدرات عاليـة فـي اسـتخدام طـرق وأساليب التدريب. | | | | | | |
| 5 | يتمتع المدربون بقدرة عالية على إدارة الوقت. | | | | | | |
| 6 | أظهر المدربون قدرات عالية في إثارة المشاركة والرد على الأسئلة. | | | | | | |
| 7 | تم اختيار مدربون يعملون فـي قطاعـات ذات صـلة مباشرة بموضوعات البرنامج التدريبي. | | | | | | |
| | **تنظيم البرنامج** | **تنطبق دائماً** | **تنطبق غالباً** | **تنطبق أحيانا** | **تنطبق نادراً** | **لاتنطبق أبداً** | |
| 1 | يتم الاعداد للبرنامج التدريبي بشكل جيد | | | | | | |
| 2 | وقت إنعقاد البرنامج التدريبي مناسب | | | | | | |
| 3 | عدد الساعات المخصصة لتغطية موضوعات البرنامج التدريبي تعد كافية | | | | | | |
| 4 | حقق البرنامج التدريبي الأهداف التي عقد من أجلها | | | | | | |

# السيرة الذاتية

**الاسم: صالح محمد عودة العطوي.**

**الكلية: إدارة الأعمال.**

**التخصص: الإدارة العامة.**

**السنة: 2007.**

**الهاتف الأرضي: 0096644221075.**

**الهاتف النقال: 00966505376529.**

**البريد الإلكتروني: shmaali22-hotmail.com.**